

Hva kjennetegner en god overgang?
En analyse av overgangen mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov.

Lise Sæhle



Masteroppgave

Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2007

Sammendrag

Problemstilling

Hva kjennetegner en god overgang?

En analyse av overgangen mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov.

Bakgrunn og metode

Denne oppgaven er et empirisk forskningsprosjekt som har til formål å utvikle kunnskap om hva det er som kjennetegner en god overgang mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov. Elever med spesielle behov vil i denne oppgaven dreie seg om de elever i grunnskolen som ikke har, eller ikke kan få, tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, og som har rett til spesialundervisning. Jeg ønsker å sette fokus på skolenes og PP-tjenestens arbeid på dette området. Som faglig bakgrunn for å belyse problemstillingen, vises det til relevant forskning. Teoretisk er hovedsakelig Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell lagt til grunn.

Det er to skoler som deltar i undersøkelsen; en barneskole og en ungdomsskole som har tilknytning til hverandre gjennom at de henholdsvis er avgiver- og mottakerskole.

Som metode for innsamling av data har jeg benyttet intervju. Jeg har også undersøkt skriftlige dokumenter ved skolene samt lov- og regelverk, som omhandler overgangsarbeidet for elever med spesielle behov. Designet for dette prosjektet er casestudie. Informantene består av til sammen åtte fagpersoner; ansatt i grunnskolen og i PP-tjenesten (PPT). Fire av informantene arbeider ved barneskolen, tre av informantene arbeider ved ungdomsskolen og en av informantene arbeider ved PPT som er tilknyttet ungdomsskolen.

Resultater

Skolene som er med i undersøkelsen har rutiner for overgangsarbeidet mellom barne- og ungdomstrinnet, for elever med spesielle behov. Rutinene som er skriftlig nedfelt på skolene foreligger som en samhandlingsplan, som er felles for barne- og ungdomsskolen. Flere av informantene uttrykker at samhandlingsplanen burde vært atskillig mer detaljert enn den er i dag. Skolene i undersøkelsen gjennomfører mange tiltak i forbindelse med overgangsarbeidet som ikke står nedfelt i samhandlingsplanen, men som er blitt sedvaner på skolene.

I forhold til skolenes samarbeid med PPT i overgangsarbeidet viser undersøkelsen at ungdomsskolen trenger hjelp fra PPT, i forbindelse med veiledning av de nye kontaktlærerne som skal tilrettelegge for de nye elevene med spesielle behov. Veiledningen trengs blant annet i forhold til å "oversette" fagspråket i den sakkyndige vurderingen. Innholdet i denne er uklart for kontaktlærerne, og innholdet blir dermed ikke benyttet i forhold til for eksempel å tilrettelegge undervisningen for denne elevgruppen.

Undersøkelsen viser at informasjonsutveksling, om elevene med spesielle behov, mellom tidligere kontaktlærer på barneskolen og ny kontaktlærer på ungdomsskolen, er et av de områdene som trenger å styrkes på skolene. Her er det særlig ungdomsskolens organisering som svikter.

I forhold til barne- og ungdomsskolens samarbeid med foreldrene i forbindelse med overgangsarbeidet for elever med spesielle behov, hevder informantene at skolene tar foreldrene med. Gjennom et eksempel eller et case som skolene selv valgte, der overgangen mellom barne- og ungdomstrinnet for én elev med spesielle behov blir eksemplifisert, er imidlertid foreldresamarbeidet konfliktfylt på flere områder.

Undersøkelsen viser at skolene i liten grad inkluderer elevene med spesielle behov, i å delta i forberedelsene av overgangen til ungdomsskolen.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en stor og spennende utfordring. Det har vært interessant å få gå i dybden på et område som jeg synes er engasjerende.

Jeg vil takke alle som stilte opp som informanter. I den travle hverdagen i skolen og i PPT var det velvillig av dere å sette av tid til å være med i denne studien.

Takk til venner og familie for støtte og oppmuntring til å fullføre dette arbeidet.

Videre vil jeg få rette en særskilt takk til min veileder, seniorrådgiver Anne- Lise Farstad ved Torshov kompetansesenter, som med sin faglige tyngde har gitt meg god veiledning med oppgaven.

Innhold

1.	INNLEDNING	8
1.1	BAKGRUNN	8
1.2	FORMÅL OG PROBLEMSTILLING.....	9
1.3	OPPGAVENS STRUKTUR	10
1.4	AVGRENSNING	11
2.	FAGLIG OG TEORETISK BAKGRUNN	12
2.1	ØKOLOGISK OVERGANG	12
2.2	BRONFENBRENNER UTVIKLINGSØKOLOGISKE MODELL	13
2.3	MIKROSYSTEMET	15
2.3.1	<i>Hjemmet og foreldrene</i>	<i>15</i>
2.3.2	<i>Skolen.....</i>	<i>16</i>
2.4	MESOSYSTEMET	18
2.4.1	<i>Samarbeid hjem – skole</i>	<i>19</i>
2.4.2	<i>Samarbeid skolen – hjelpeapparatet.....</i>	<i>20</i>
2.5	EKSOSYSTEMET.....	22
2.5.1	<i>PPT</i>	<i>23</i>
2.5.2	<i>Ressursteam i skolen.....</i>	<i>23</i>
2.5.3	<i>Ansvarsgrupper.....</i>	<i>24</i>
2.5.4	<i>Skolemøter</i>	<i>25</i>
2.6	MAKROSYSTEMET.....	26

2.7	LOVGRUNNLAG OG REGELVERK	27
2.7.1	<i>Opplæringsloven</i>	27
2.7.2	<i>Felles veiledningshefte for skolen og PPT</i>	28
2.7.3	<i>Individuell opplæringsplan (IOP)</i>	28
2.7.4	<i>Sakkyndig vurdering</i>	30
3.	METODE	32
3.1	VALG AV METODE	32
3.2	UTVALG	33
3.3	INTERVJU	34
3.4	UTARBEIDELSE AV INTERVJUGUIDE	35
3.5	DOKUMENTANALYSE	36
3.6	BEARBEIDING OG FREMSTILLING AV DATA	37
3.7	VALIDITET OG RELIABILITET	37
3.8	FORFORSTÅELSE OG TOLKNING	39
3.9	ETISKE VURDERINGER	40
4.	PRESENTASJON AV INNHENTET INFORMASJON	42
4.1	SKRIFTLIGE NEDFELTE RUTINER	43
4.1.1	<i>Skolenes overgangsplan</i>	44
4.1.2	<i>PPTs overgangsrutiner knyttet til Opplæringsloven</i>	49
4.1.3	<i>IOP og sakkyndig vurdering</i>	49
4.2	PRAKSIS OG SEDVANE; ”SÅNN GJØR VI DET HER”	51
4.2.1	<i>Skolenes organisering og informasjonsflyt</i>	52
4.2.2	<i>Samarbeid mellom skolen og PPT</i>	54
4.3	CASEPRESENTASJON	57

5.	DRØFTING AV RESULTATER.....	61
5.1	KONFLIKTOMRÅDER	62
5.1.1	<i>Skriftlig nedfelte rutiner.....</i>	<i>62</i>
5.1.2	<i>Individuell opplæringsplan (IOP) og sakkyndig vurdering</i>	<i>65</i>
5.1.3	<i>Foreldresamarbeid</i>	<i>67</i>
5.2	SÅRBARHETSFAKTORER	71
5.2.1	<i>Uheldig organisering og mangelfull informasjon.....</i>	<i>71</i>
5.2.2	<i>Skolen og samarbeidet med PPT</i>	<i>74</i>
5.2.3	<i>Samhandlingsplanen – under huden.....</i>	<i>77</i>
6.	HVORDAN FÅ TIL EN GOD OVERGANG?	79
6.1	FORSLAG TIL VIDERE ARBEID MED TEMAET I OPPGAVEN	81
7.	KILDELISTE	82
	OVERSIKT OVER VEDLEGG.....	85

1. INNLEDNING

1.1 Bakgrunn

Som spesialpedagog i skolen har jeg vært med på å gi fra meg - og overta elever med spesielle behov i overgangen mellom opplæringsnivåene. Generelt våger jeg å si at de fleste overganger ofte er sårbare faser for mange elever med spesielle behov, og at overgangene derfor bør forberedes i god tid. Disse elevene har vanligvis ikke behov for å starte med ”blanke ark” på neste opplæringsnivå, men å starte med god overlapping som sikrer kontinuitet i tilretteleggingen av opplæringen.

Oppgaven vil ta for seg overgangen mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov. Overgangen barneskole – ungdomsskole er en overgang som er relativt lite fokusert. Overgangen til ungdomsskolen vil for mange elever ofte innebære nye lærere, nye klassekamerater, ny organiseringsform, høyere faglige krav og i mange tilfeller også ny skole på et nytt sted. Etter min mening innehar overgangen og overgangsarbeidet mellom barne- og ungdomstrinnet, for elever med spesielle behov, mange likhetstrekk med andre overganger som for eksempel barnehage – grunnskole og ungdomsskole – videregående skole.

Overgangsarbeidet i skolen for elever med spesielle behov er, ut ifra mine erfaringer på området, et arbeid som det i stor grad er opp til den enkelte lærer hvordan han/hun velger å forberede, og tilrettelegge for sine elever. Overganger for denne elevgruppen kan foregå med minimal informasjonsutveksling mellom læreren som gir fra seg, – og læreren som mottar eleven.

Kokkersvold (1998) hevder, ut fra en større undersøkelse vedrørende tilrettelegging av overganger mellom grunnskole og videregående skole, for elever med spesielle behov, at overgangsarbeidet synes å være preget av individuelt engasjement hos klassestyrerne. Noen klassestyrere i undersøkelsen oppga at de ikke deltok i dette arbeidet i det hele tatt. Munkhaugen (2003) ved Øverby kompetansesenter sier at

praksis på skolene i dag er at kvaliteten på overganger avhenger av om lærer på avgiver skole er spesielt interessert, er en "ildsjel", og vil gjøre en ekstra innsats for å tilrettelegge for en god overgang.

For at elever med spesielle behov skal møte et godt tilpasset opplæringstilbud fra første dag på sitt nye opplæringsnivå, bør overgangsarbeidet i skolen for denne elevgruppen ikke overlates til tilfeldighetene. Med det mener jeg for eksempel at overgangens utfall ikke skal avhenge av om en spesielt interessert person er med i overgangsarbeidet eller ikke.

Overgangsarbeidet i skolen for denne elevgruppen bør nedfelles skriftlig for eksempel i en overgangsplan. En slik plan for skolene bør inneholde tiltak som skal gjennomføres, og her bør det nedtegnes hvilke personer og instanser som skal innkalles for å kunne gjennomføre tiltakene. Planen bør inneholde tidspunkt for gjennomføringen av tiltakene, og til sist hvilken person eller institusjon som har ansvaret for gjennomføringen av de ulike tiltakene. Ved å fastsette skriftlige rutiner for dette arbeidet skapes det tydelige rammer som skolen skal forholde seg til, og sjansene for at kvaliteten på overgangsarbeidet blir tilfeldig reduseres.

1.2 Formål og problemstilling

Jeg ønsker at undersøkelsen kan være et bidrag til økt oppmerksomhet på viktigheten av å forberede og tilrettelegge overgangen mellom barne- og ungdomstrinnet, for elever med spesielle behov. Økt oppmerksomhet og mer kunnskap på området vil kanskje kunne føre til at skolene og lærerne som gir fra seg,- og overtar disse elevene, hever kvaliteten på overgangsarbeidet som igjen vil bidra til at flere av disse elevene møter et godt forberedt og tilpasset undervisningsopplegg på ungdomsskolen. Forhåpentligvis vil min kompetanse på dette feltet medvirke til at jeg i praksis kan bidra til å styrke skolers rutiner og prosedyrer på overgangsarbeidet, for elever med spesielle behov.

Gjennom oppgaven vil jeg prøve å få en bedre forståelse for hvordan barne- og ungdomsskolen tilrettelegger og forbereder overgangen mellom barne- og ungdomstrinnet, for elever med spesielle behov. Oppgavens problemstilling er følgende:

Hva kjennetegner en god overgang?

En analyse av overgangen mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov.

1.3 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven har seks kapitler.

Det første kapittelet gir en kort presentasjon av oppgavens bakgrunn, formål og valg av problemstilling. Kapitlet inneholder også strukturen på oppgaven og oppgavens avgrensning.

Kapittel to omhandler relevant faglig bakgrunn, nyere forskning og aktuelle offentlige utredninger opp mot oppgavens tema.

I kapittel tre presenteres valg av metode, gjennomføringen av undersøkelsen og framstilling av data. Kapittel tre omhandler også oppgavens validitet, forforståelsen som relevant fenomen, samt etiske betraktninger.

I kapittel fire presenteres den innhentede informasjonen.

I kapittel fem drøftes empirien opp mot teorien, forskningen og egen erfaring.

I kapittel seks følger en oppsummering av de viktigste momentene i hva som kjennetegner en god overgang, for elever med spesielle behov.

1.4 Avgrensning

I denne oppgavens sammenheng vil elever med spesielle behov være de elever i grunnskolen som ikke har, eller ikke kan få, tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, og som har rett til spesialundervisning. Disse elevene faller inn under Opplæringsloven (1998) § 5-1, *Rett til spesialundervisning*. Bestemmelsen forutsetter at;

”Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning”.

I min gjennomgang av offentlige innstillinger, lovforarbeider og faglitteratur er det vanskelig å finne presise og utdypende fremstillinger av hvem som er elever med spesielle behov.

Grethe E. Johnsen ved Institutt for samfunnspsykologi (2007) hevder at barn med spesielle opplæringsbehov er:

”Barn med ferdigheter eller problemer som er så betydelige at det er nødvendig med spesialundervisning eller andre former for tilbud for at de skal utvikle sine potensialer”.

I denne oppgaven er Grethe E. Johnsens beskrivelse av barn med spesielle opplæringsbehov lagt til grunn, sammen med Opplæringslovens § 5-1 benevnelse av hvilke elever som har rett til spesialundervisning.

2. FAGLIG OG TEORETISK BAKGRUNN

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere teori og empiri om overganger, for elever med spesielle behov i skolen. Her vil jeg trekke frem empiri på hvordan skolen på en god måte kan forberede overganger for denne elevgruppen, og hvordan overganger kan fremme eller hemme elevenes utvikling. Videre ser jeg på lov- og regelverk vedrørende overgangsarbeid i skolen, for elever med spesielle behov. Her trekker jeg frem hvilke rettigheter elever med spesielle behov samt deres foresatte har, og hvordan skolene og hjelpeapparat må forholde seg til dette. Som teoretisk utgangspunkt har jeg Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. I denne modellen sammenfatter han de mange innvirkende faktorer i et oppvekstmiljø. Jeg trekker også inn andre sentrale elementer i Bronfenbrenners tenkning, blant annet økologiske overganger. Hovedfokus i oppgaven vil være overgangsarbeid på skolenivå. Foruten sosiallærer og rådgiver er kontaktlærers funksjon sentral. De tilhører utvilsomt den gruppe i skolesamfunnet som i det daglige står nærmest elevene. Foresatte til elever med spesielle behov er i høyeste grad en viktig samarbeidspartner for skolene i overgangen mellom opplæringsnivåene.

Temaet overganger, eller transitions som er den internasjonale betegnelsen, er blitt stadig mer aktuelt, særlig i de overganger hvor barn og ungdom er involvert. I internasjonal forskning blir overganger beskrevet som en omfattende prosess. De omfatter ikke bare det enkelte barn og dets møte med en ny lærer, klassekamerater og nye rammefaktorer. Det er en prosess hvor barn, familie, skole og samfunn samhandler over tid (Bø m. flere, 2003).

Ved å rette fokus på å gjøre overgangene så gode som mulig kan man forebygge og unngå utvikling av potensielle problemer for barna og familiene.

2.1 Økologisk overgang

Bronfenbrenner (1979, s. 26)) definerer økologisk overgang på følgende måte:

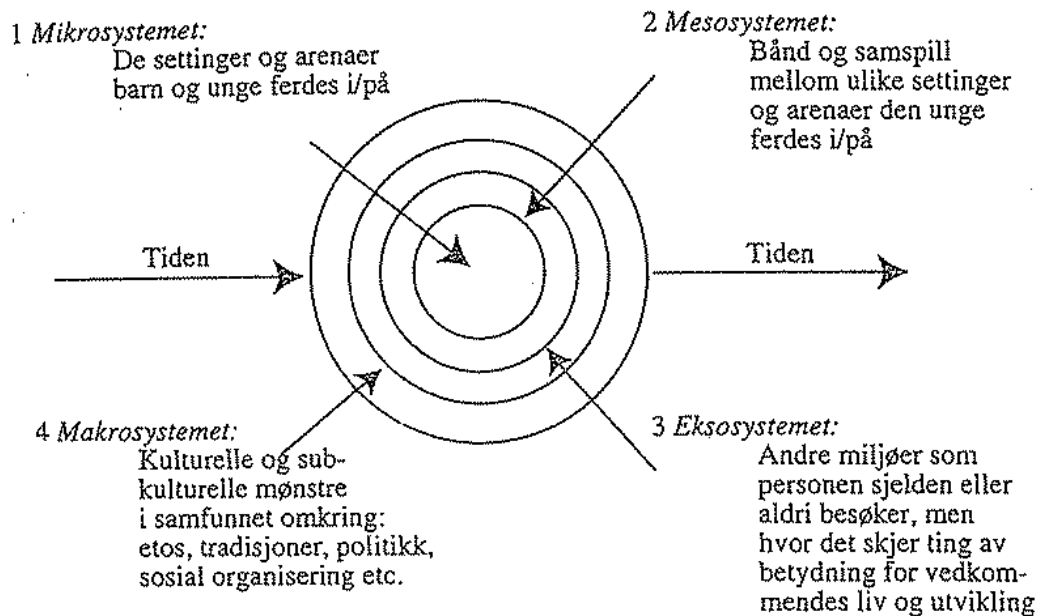
"An ecological transition occurs whenever a person's position in the ecological environment is altered as the result of a change in role, setting or both".

En økologisk overgang kan for eksempel være overgangen fra barneskole til ungdomskole, eller det å flytte til et nytt sted. Alle flyttinger, opptaksritualer og innskrivninger er overganger. En kan skille mellom to typer av overganger, a) de en kan kalle dramatiske og b) de såkalte trivielle. Den første typen – de dramatiske – finner sted når endringen er omfattende og de tilhørende opplevelser, forventninger og krav til kompetanse og tilpasning er store, for eksempel når et barn begynner på skolen eller flytter fra et sted til et annet. Eksempler på *trivielle* overganger er når et barn går til skolen eller hjem fra skolen. Enhver overgang – dramatisk eller ikke-dramatisk – innebærer potensiale for vekst og modning, men også for det motsatte – stagnasjon, angst og i verste fall feilutvikling. Mulighetene for at eleven opplever vekst og modning eller stagnasjon og angst er til stedet ved for eksempel overgangen mellom barnetrinn og ungdomstrinn. Faktorer som kan påvirke resultatet av en økologisk overgang er: de følelsene personer som er involvert har, forberedelsesmuligheter, sosialt nettverk og hvordan overgangen foregår (Bronfenbrenner, 1979). Sagt på en annen måte så avhenger utfallet av samspillet eleven inngår i med de viktige personene og de økologiske rammefaktorene. I oppgavens sammenheng vil et avgjørende moment med hensyn til utfallet være hvorvidt faglige aktører, foresatte og øvrige nettverk fungerer som støttespillere og er i stand til å samarbeide når det er behov for det.

2.2 Bronfenbrenner utviklingsøkologiske modell

Bronfenbrenner (1979) hevder at miljøer av betydning for barns utviklingsprosess først og fremst er de konkrete daglige hovedarenaer som familie, skole og venner. Videre tenker han seg det økologiske miljøet som et sett med konsentriske sirkler. Nivåene dette gir kaller han mikro-, meso-, ekso- og makrosystemer.

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bø, 1995, s. 159):



Modellen sammenfatter de innvirkende faktorene eller elementene i et oppvekstmiljø i fire systemer. De fire systemene utgjør en dynamisk eller virksom helhet som ”flyter” langs tidsaksen (Ibid, 1995).

Jeg vil i de følgende underkapitlene gå nærmere inn på de ulike systemene i modellen ovenfor. Jeg ser det som viktig å beskrive elementene i Bronfenbrenners modell og sette de i sammenheng med hvordan skolene tilrettelegger og gjennomfører overganger for elever med spesielle behov. Ved å betrakte skolenes arbeid med overganger i forhold til de fire systemene blir det lettere å anskueliggjøre hvor ting kan gå galt for skolene og hvorfor ting går galt i overgangsarbeidet. Jeg vil også anvende Bronfenbrenners modell i forhold hva skolene kan gjøre, for at overgangene mellom opplæringsnivåene, for elever med spesielle behov, skal bli best mulig ivaretatt.

I forhold til *mikrosystemet* blir arenaene hjem og skole presentert.

Innen *mesosystemet* har jeg tatt med samarbeidet mellom hjem og skole, og samarbeidet mellom skolen og hjelpesystemet. Her er det særlig samarbeidet med PPT som er i fokus.

I *eksosystemet* har jeg vurdert PPT, ressursteam i skolen, ansvarsgrupper og andre skolemøter som viktige ”miljøer” eller ”steder” i forhold til overgangsarbeidet i skolen. Dette er alle ”miljøer” der det tas beslutninger som vil kunne påvirke elevens liv og utvikling.

Innen *makrosystemet* har jeg valgt å ha særlig fokus på forskrifter, lovverk og veiledninger som skolen og PPT må forholde seg til i overgangsarbeidet, for elever med spesielle behov. Makro refererer til blant annet kultur, normer, lovverk, ideologi, politikk, tradisjoner som omgir oss.

2.3 Mikrosystemet

Mikrosystemet refererer til alle primærgruppesituasjoner hvor barnet medvirker som for eksempel familien, skolen og fritidsaktiviteter. Bronfenbrenner (1979, s. 22) definerer mikrosystemet slik;

"A micro system is a pattern of activities, roles and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics".

I følge Bronfenbrenner (1979) er den ideelle situasjonen på de ulike arenaene barn ferdes på, når det enkelte barn opplever samsvar mellom dets behov og egenskaper på den ene siden, og de krav og forventninger det møter på den andre.

2.3.1 Hjemmet og foreldrene

I følge Bronfenbrenner (1979) er hjemmet et av de viktigste mikromiljø barnet ferdes i. I vårt samfunn er det foreldrene som har hovedansvaret for barnet sitt. De har gjennom barneloven (Lov om barn og foreldre, 1981) plikten og privilegiet til å gi barnet omsorg, oppdragelse og gode kår. Samfunnsstrukturen er slik at foreldrene må

delegere noe av ansvaret for læring, oppdragelse og utvikling av barnet til andre. Blant disse er barnehage og skole de mest sentrale.

Man må kunne gå ut i fra at foreldre ønsker det beste for sitt barn, og at det er foreldrene som kjenner sitt barn best. Hvordan kan så foreldre bidra til at barnas vekst og utvikling forløper på en så god måte som mulig? Ingrid Bø (2002) bruker uttrykkene ”indre og ytre vilkår for foreldreskap” som sentrale begrep. Med *indre* vilkår tenker hun på den enkelte forelders opplevelse av seg selv og sin situasjon. Når det gjelder uttrykket *ytre* vilkår inkluderer Bø prosesser på alle plan som påvirker familiens fungering, og barns oppvekst både direkte og indirekte. Det gjelder eksempelvis beslutninger i stat og kommune, det vil si på makro- og eksoplan, hvor barn og foreldre ikke ferdes, men hvor det skjer ”ting” av betydning for personene. Videre gjelder det beslutninger, samarbeidsklima og støttetiltak i for eksempel lokalmiljøet og skole, det vil si på meso- og mikroplan (Bronfenbrenner, 1979).

2.3.2 Skolen

Skolen er en av de hovedarenaer innen mikrosystemet som et barn ferdes i. Skolen har blant annet ansvaret for å organisere og iverksette spesialpedagogiske tiltak, for barn og unge med spesielle behov. Spesialundervisning kan koordineres og organiseres svært forskjellig avhengig av elevens funksjons- og læreforutsetninger, og behov for individuell tilrettelegging. Spesialundervisning skal først og fremst gis innenfor det ordinære skolesystemet og i klassen (Holmberg og Kokkersvold, delrapport 1, 1997).

I følge Bronfenbrenner (1979) er den ideelle situasjonen, på de ulike arenaene barn ferdes i - deriblant skolen, når eleven opplever samsvar mellom dets behov og egenskaper på den ene siden, og de krav og forventninger det møter på den andre. Slik jeg ser det bør skolens mål generelt for alle elever, men også for elever med spesielle behov, så langt det er mulig være; å gi eleven krav og forventninger som samsvarer med elevens egenskaper og forutsetninger.

Vettrhus og Bjelland (2006) hevder at skolenes rutiner for overgangsarbeidet for elever med spesielle behov bør være tydelige. Disse rutinene kan nedfelles i en handlingsplan. Dersom en slik plan ikke finnes bør skolen få dette gjort, ellers er det lett tilfeldighetene som råår med hensyn til overgangsarbeidet. Handlingsplaner kan brukes om igjen og fornyes etter hvert som skolen får nye erfaringer. De sier videre at skolen ikke må glemme at det er eleven som skal over i et nytt opplegg. De sier at eleven skal være den sentrale samarbeidspersonen i denne fasen. Videre sier de at eleven på forhånd må få bli kjent med de nye utfordringene, kravene og forventningene eleven vil møte på for eksempel på en ny skole.

Munkhaugen (2003) hevder at en utfordring i forhold til overgangsarbeidet er at skolen kan ha en uheldig organisering, ved at det blir bestemt hvem som skal ha det pedagogiske ansvaret sent i vår-semesteret - i mai eller juni, og at det er liten forståelse fra skolen for at en overgang krever ekstra ressurser og tid til informasjonsutveksling og "bli kjent"-opplegg. Praksis på skolene i dag er at kvaliteten på overganger avhenger av om lærer på avgiver skole er spesielt interessert, og er en "ildsjel", og vil gjøre en ekstra innsats for å tilrettelegge for en god overgang.

At overgangsarbeidet er avhengig av engasjement fra kontaktlærer på barnetrinnet blir også beskrevet av Kokkersvold (1998). Han skriver i en rapport fra en større undersøkelse vedrørende tilrettelegging av overganger mellom grunnskole og videregående skole for elever med spesielle behov, at overgangsarbeidet synes å være preget av individuelt engasjement hos klassestyrerne. Noen klassestyrere i undersøkelsen oppga at de ikke deltok i dette arbeidet i det hele tatt.

I ovennevnte undersøkelse (Kokkersvold, 1998) konkluderes det med at de ytre rammene og rutinene for overgangsarbeidet ved skolene kunne vært tydeligere og således fungert som en støtte i vanskelige saker. Undersøkelsen konkluderer også med at de faglige aktørene i skolen mente at det var for få ressurser innen den sosialpedagogiske tjenesten (sosiallærere og rådgivere) til å utføre oppgavene i forhold til overgangsproblematikk.

Holmberg og Kokkersvold (delrapport 2, 1997) hevder at skolen vil stå overfor særlige utfordringer dersom eleven ikke finner seg til rette, eller opplever at opplegget og innholdet ikke var slik som forventet på det nye opplæringsnivået. Et avgjørende punkt vil derfor være kvaliteten og realismen i de opplysningene eleven har fått og ikke minst har oppfattet. Holmberg og Kokkersvold tror at mange vanskelige overganger kunne vært unngått med bedre og mer realistisk informasjon og rådgivning.

2.4 Mesosystemet

I følge Bronfenbrenner (1979) utgjør meso et system av to eller flere mikrosettinger. Han definerer mesosystemet på følgende måte:

“A mesosystem comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates (such as, for a child, the relations among home, school, and neighborhood peer group; for an adult, among family, work and social life”. (Ibid, s. 25).

Sagt på en annen måte er det forholdet mellom to eller flere situasjoner barnet aktivt deltar i som for eksempel hjem-skole eller hjem-skole-fritid. Et mesosystem betyr forbindelseslinjer mellom de ulike mikromiljøer. Mesorelasjoner oppstår bare gjennom kontakt. Kontakt kan være skriftlige meldinger, telefonkontakt og samtaler mellom hjemmet og lærer eller tilsvarende kontakt mellom lærer og PPT. Meso bindes sammen ved at personer forflytter seg mellom to eller flere arenaer, ved gjensidig kontakt, utveksling av informasjon og støtte fra den ene part til den andre. Jo oftere forflyttelsen mellom mikromiljøene skjer og dermed kontakten og støtte, desto sterkere blir meso.

Kjernen med meso er at det skaper kommunikasjon og fellesskap rundt grunnleggende verdier, noe som gjør at barn opplever forutsigbarhet og trygghet. Når meso fungerer, for eksempel hvor et lokalmiljø bindes sammen i fellesskap, skapes de beste vilkår for vekst, identitetsdannelse og sosialisering. Dette skjer blant annet fordi barn og voksne får del i fellesverdiene, felleserfaringene og

felleskunnskapen. Meso demper kulturkollisjoner mellom institusjoner (Bronfenbrenner, 1979).

Ved at barn oppholder seg i ulike arenaer møter de blant annet kontrasterende kulturkoder og verdimønstre. Blir spriket i verdisett for stort, er det fare for at barn og unge utsettes for krysspress i form av motsetningsfylte forventninger fra ulike normsendere. Krysspress betyr også lojalitetskonflikt (Bø, 1995).

Bronfenbrenner (1979) legger stor vekt på meso som pedagogisk ressurs. Når de ulike mikrosystemene ”trekker” sammen og i samme retning vil barns utvikling profittere på det. Det er fordelaktig at det er verdi- og interessemessig samsvar mellom enhetene i sosialiseringen og at personene i de ulike systemene kjenner og støtter hverandre.

2.4.1 Samarbeid hjem – skole

I samarbeidet, som ofte består av blant annet foreldremøter, telefonkontakt og beskjedbok, mellom hjemmet og skolen vedrørende en elev med spesielle behov vil det være en forbindelseslinje mellom de to arenaene som, i følge Bronfenbrenner (1979) utgjør et mesosystem og samtidig en mesorelasjon.

I forbindelse med samarbeid mellom hjem og skole hevder Huseby kompetansesenter (2005) at skolen bør investere tid til å ta foresatte med på råd i hele prosessen, der en elev skal få eller får spesialundervisning. Dette innebærer at foresatte er med i forkant av PPTs sakkyndige vurdering, i prosessen med å utarbeide IOP og i forkant av enkeltvedtak eller ressurstildeling. At foresatte er med i denne prosessen er en god måte å forebygge uenigheter på. Uenigheter i forhold til spesialundervisning i skolen kan for eksempel være at foreldrene klager på enkeltvedtak om ressurser til spesialundervisning.

Munkhaugen (2003) ved Øverby kompetansesenter sier at en hindring som kan virke funksjonsnedsettende når det gjelder overganger mellom opplæringsnivåene i skolen er at foreldrene og eleven får mangelfull informasjon om den nye skolen. Men det

kan også være at skolen får mangelfull informasjon om den nye eleven som skolen skal motta. Hun sier videre at skolen bør gi foreldrene informasjon om hvilke rutiner skolen har for samarbeid med hjemmet, og foreldrene bør informere skolen om hvilket behov for samarbeid de har. I den forbindelse bør skolen ha forståelse for at foreldre til barn med spesielle behov, også har spesielle behov.

I et mesosystem, dvs. i et godt samspill mellom foreldre og skolen styrkes samarbeidet med positive effekter for alle parter – ikke minst for barna. Dette skjer særlig når alle parter respekterer hverandre, støtter hverandre, utveksler informasjon om hverandre og tilfører hverandre ressurser (Bø m. fl., 2003).

2.4.2 Samarbeid skolen – hjelpeapparatet

Blant elever med spesielle behov vil mange ha flere ulike hjelpeinstanser knyttet til seg gjennom sin problematikk. For eksempel vil en synshemmet elev være i direkte kontakt med flere instanser utenom skolen. For denne eleven vil ofte PPT og et kompetansesenter være mikromiljøer som eleven har direkte kontakt med. Det er gunstig for en slik elev som er eksemplifisert at skolen og de andre instansene har et nært samarbeid. Ved god kommunikasjon og godt samarbeid mellom instansene, der felles fokus er elevens utviklingsmuligheter i skolen, vil elevens skolesituasjon bli godt diskutert og gjennomarbeidet og dette igjen vil ifølge Bronfenbrenner (1979) føre til at eleven opplever forutsigbarhet og trygghet i sin skolehverdag.

Holmberg og Kokkersvold (delrapport 2, 1997) hevder at overgangsarbeidet rundt elever med spesielle behov bør være systematisk og planlagt, og at denne systematikken virker betryggende for elever og aktører rundt eleven. I den sammenheng vil rammebetingelsene på de ulike forvaltningsnivåene i skolesystemet ha stor betydning. Arbeidet bør foregå på de ulike forvaltningsnivåene, ikke bare der eleven befinner seg.

Øystein Djupedal hevder, i et innlegg på Norsk Forbund for Utviklingshemmedes konferanse "Inkluderande skule – for alle" (2006) at det for mange elever med

funksjonshemning er nødvendig med utstrakt tverrfaglig og tverretatlig samarbeid. Det er en stor utfordring å sikre at tiltak blir satt i gang så tidlig som mulig og at overgangen fra barnehage til skole og mellom de ulike skoleslagene i livsløpet blir forberedt og tilrettelagt på en god måte.

Samspillet mellom skole og PPT bør ta utgangspunkt i enkle og oversiktlige rutiner. Alle overganger mellom hovedtrinn og skoleslag bør forberedes grundig og planlegges nøye i et samarbeid mellom skolen og PPT (Veiledning, Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring, Regelverk, prosedyrer og prosesser, 2004).

I stortingsmelding nr. 16...ingen sto igjen (2006) hevdes det at det tverretatlige samarbeidet er en utfordring. Det går til enhver tid elever i norsk skole med sammensatte problemer som skolen ikke har kompetanse til å løse. Disse problemene kan skyldes forhold både hos eleven og/eller hjemmet som omhandler rus, psykisk sykdom, omsorgssvikt eller andre forhold. Slike sammensatte problemer vil kunne virke inn på elevenes læringsarbeid i skolen, og kan kreve samarbeid mellom flere etater, som barnevern, barne- og ungdomspsykiatrisk tjeneste (BUP), boligmyndigheter, politi etc. En kunnskapsstatus om det samlede tjenestetilbudet for barn og unge i Norge viser at det er utfordringer knyttet til å få slike samarbeid til å fungere godt. Utfordringene består i at fagpersoner har for lite kunnskap om hverandre. Det kan være domenekonflikter, maktubalanse, ulik problemforståelse, uklar rolle- og ansvarsfordeling og manglende samarbeidskompetanse. Disse resultatene fra norske studier underbygges av internasjonal forskning. En helhetlig innsats overfor barn som har behov for sammensatte og koordinerte tiltak, fremmes av klare og realistiske mål, klart definerte roller og ansvar, forpliktelse og involvering fra personalgruppene, samt sterkt lederskap. Videre står det i Stortingsmelding 16...ingen sto igjen (2006) at manglende tverretatlig samarbeid vil kunne føre til at læreren og skolen bruker uforholdsmessig mye tid på å forsøke å løse problemene innenfor rammen av en skoledag, uten å besitte verken den nødvendige kompetansen

eller de nødvendige verktøyene. Dette vil kunne medføre at læreren får mindre tid til læringsarbeidet med elevene.

2.5 Eksosystemet

I følge Bronfenbrenner (1979) sikter uttrykket ekso til steder eller miljøer der barnet/eleven sjelden eller aldri besøker, men hvor det skjer hendelser og tas avgjørelser av betydning for vedkommendes liv og utvikling.

Bronfenbrenner (1979, s. 25) definerer eksosystemet slik;

“An exosystem refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that effect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person”.

Skolestyrer, kommunestyrer, og andre offentlige organer er eksempler på arenaer i eksosystemet som er med og kontrollerer utformingen av barnas egne arenaer. Her er det snakk om indirekte påvirkninger. For eksempel vil et møte mellom skolens ledelse og PPT som omhandler en elevs overgang til ungdomsskolen kunne ha innvirkning på denne elevens skolehverdag på det nye opplæringsnivået.

Munkhaugen (2003) sier at organisering og gjennomføring av overganger må flyttes fra ”ildsjelnivå” til ”systemnivå”. God praksis må nedfelles i opplæringsinstitusjonenes rutiner ved overganger og behandles på overordnet nivå. I Stortingsmelding nr. 16...ingen sto igjen (2006) står det at det er stor variasjon i hvor godt overgangene forberedes. Noen steder er arbeidet tilfeldig og avhengig av enkeltpersoners initiativ, mens andre steder sørger kommunen/fylkeskommunen for faste rutiner.

I de følgende underkapitler vil jeg beskrive PPT, ressursteam og ansvarsgrupper i skolen. Dette er de miljøer i eksosystemet som jeg mener er vesentlige i forbindelse med overgangsarbeidet, for elever med spesielle behov.

2.5.1 PPT

PPT er slik jeg tolker det en del av eksosystemet til en elev med spesielle behov. Ofte vil barnet komme til PPT for testing, samtaler og lignende i en utredningsfase. PPT vil også treffe barnet på skolen i ulike anledninger som blant annet i forbindelse med møter eller ved tilrettelegging og tilpasning for eleven i skolen. PPT vil være skolens primære hjelpeinstans i forbindelse med overgangen til nytt opplæringsnivå for denne elevgruppen. Her vil PPT kunne bistå med utarbeidelse av ny sakkyndig vurdering hvis den er mer enn tre år gammel. PPT vil kunne hjelpe skolen i arbeidet med IOP og de vil kunne bidra med veiledning til de nye kontaktlærerne på elevens nye opplæringsnivå.

PP-tjenesten er en lovpålagt tjeneste og er en hjelpeinstans som har et særlig ansvar for at barn og unge med særskilte behov møter en skole som er tilpasset deres spesielle evner og forutsetninger. I henhold til Opplæringsloven (1998) har barn og unge i grunnskolen en lovbestemt rett til spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp, dersom de har behov for det. PP-tjenesten skal sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der loven krever det.

2.5.2 Ressursteam i skolen

I Stortingsmelding nr. 16...og ingen sto igjen (2006) nevnes skolenes pedagogiske ressursteam i forbindelse med spesialundervisningen. Ressursteamenes oppgave er å veilede lærerne og hjelpe skolens ledelse med å legge til rette for elever med særskilte behov. Ressursteamet er det første en lærer henvender seg til når en elev eller klasse har spesielle vansker, og er et bindeledd mellom den enkelte lærer og ulike hjelpetjenester.

Pedagogiske ressursteam, for de skoler som har det, tolker jeg som miljø i eksosystemet, for elever med spesielle behov. Et ressursteam vil kunne ha betydning for elevens skolehverdag. For eksempel vil en lærer kunne få hjelp av ressursteamet i forbindelse med å forbedre en elevs spesialpedagogiske opplegg. Dette vil igjen bidra

til at læreren blir mer kompetent til å tilrettelegge for denne eleven som igjen vil kunne føre til at eleven får et bedre undervisningsopplegg i skolen. I overgangsarbeidet for elever med spesielle behov vil ofte skolens ressursteam gjennomgå alle elevene med IOP som skal over til nytt opplæringsnivå. Ressurstemaet er ofte et fora der blant annet elevenes videre skolefaglige opplegg diskuteres.

I Stortingsmelding nr. 16...ingen sto igjen (2006) vises det til Østlandsforskning som har evaluert ressursteam i skolen. Østlandsforskning hevder lærerne opplever at de gjennom skolens ressursteam har fått lettere tilgang til råd og veiledning enn tidligere. Vansker blir fulgt opp raskere enn før. Tidligere måtte bekymrede lærere henvende seg til kommunens PPT. Mens lærerne før ofte sto alene med vanskelige saker, blir sakene nå vurdert i fellesskap, og lærerne opplever et bedre og nærere samarbeid med spesialistkompetansen. Lærernes arbeidsbelastning i forbindelse med bekymringssaker er redusert ved at teamet finner fram materiell og bistår i kartlegginger og tester.

2.5.3 Ansvarsgrupper

En ansvarsgruppe for en elev med spesielle behov er ofte en arena eller et sted hvor eleven ikke selv deltar men der det tas avgjørelser, for eksempel i forbindelse med overganger mellom opplæringsnivåene, som vil influere på elevens hverdag. Slik jeg ser det vil en ansvarsgruppe, ifølge Bronfenbrenner (1979), kunne falle inn under det han beskriver som miljø i elevens eksosystem.

I en informasjonsbrosjyre fra Bydel Vestre Aker til foreldre som har barn med funksjonsnedsettelse (2006) står det beskrevet innholdet i en ansvarsgruppe. Der står det blant annet at en ansvarsgruppe ofte består av foresatte og fagpersoner fra ulike instanser som arbeider rundt barnet. Det kan i tillegg til foresatte være representanter fra helsestasjon, skolehelsetjeneste, PP-tjeneste, skole, fysio- ergoterapitjeneste, avlastning, etc. De skal i fellesskap følge opp over tid, planlegge og koordinere tiltak for barnet og familien. Gruppens medlemmer settes sammen etter behov. En ansvarsgruppe er ikke lovhjemlet og gruppens formelle status består av den

kompetanse og beslutningsmyndighet den enkelte representant har fra sin etat. Målet med ansvarsgruppen er å skape et forpliktende tverrfaglig samarbeid. Arbeidet bør være systematisert slik at det blir koordinering, kontinuitet, planlegging og gjennomføring av tiltak. Tiltak kan for eksempel innebære oppgaver som å drøfte klargjøring av roller ved overgangen mellom opplæringsnivåene.

2.5.4 Skolemøter

I forbindelse med en overgang til for eksempel ungdomsskolen for en elev med spesielle behov vil skolen ofte gjennomføre flere ulike møter i forkant av overgangen. På disse møtene vil det forruten representant fra skolen ofte delta ulike personer fra ulike faginstanser som sammen tar avgjørelser som er av betydning for barnets/elevens videre skolegang. For eksempel vil et møte mellom tidligere og ny kontaktlærer der det diskuteres en elevs videre behov på ungdomsskolen få betydning for eleven når eleven begynner på ungdomsskolen. Et slikt møte tolker jeg som en arena eller et miljø i eksosystemet til en elev.

At skolen får organisert et informasjonsmøte mellom tidligere kontaktlærer på barneskolen og ny kontaktlærer på ungdomsskolen er spesielt viktig for elever med spesielle behov. Når muntlig informasjon om eleven blir gitt videre til den nye læreren, vil dette mest sannsynlig virke inn på møtet den nye læreren vil få med sin nye elev. Eleven vil på sitt nye opplæringsnivå mest sannsynlig profitte på at gammel og ny kontaktlærer har møttes og nyansert informasjon vedrørende eleven har blitt gitt videre.

Direkte kontakt mellom gammel og ny kontaktlærer er svært viktig hevder Vetthus og Bjelland (2006). Kontakten bør hvis det er mulig etableres i god tid før eleven begynner på ny skole. Noen skoler har imidlertid tradisjon for å være sent ute med å få på plass timer og hvem som skal ha klassen. På denne måten blir det vanskelig å få til den tidlige kontakten. Vetthus og Bjelland sier videre at man bør prøve å endre denne tradisjonen og at det bør være mulig å få til, for andre skoler får det jo til sier de.

Munkhaugen (2003) hevder at eleven bør slippe å begynne på ny skole med ”blanke ark”. En god overgang betinger god utveksling av informasjon om eleven mellom avgiver- og mottakerskole. En annen faktor for å få til en god overgang er at eleven får hospitere på den nye skolen på våren og at eleven følges godt opp fra avgiverskolen til mottakerskolen ved skolestart om høsten.

2.6 Makrosystemet

I følge Bronfenbrenner (1979) utgjør makrosystemet påvirkningene fra storsamfunnet. Han beskriver makrosystemet på følgende måte:

The makrosystem refers to consistencies, in the form and content of lower-order systems (micro-, meso-, and exo-) that exist, or could exist, at the level of the subculture or the culture as a whole, along with any belief systems or ideology underlying such consistencies”. (Ibid, s. 26).

Makro setter sitt preg på de andre nivåene ved å gjennomsyre dem med sine verdier. Makro klargjør hvorfor alle tilhørende et samfunn eller en kulturkrets blir likeartet og forskjellige fra andre samfunn og kulturkretser.

En god oppvekst for et barn fordrer så optimale kår som mulig for barnet. Dette kan oppnås gjennom juridiske, sosiale og økonomiske overbygninger på makroplanet og på et godt samarbeid og samspill i meso- og mikrosystemene (Bø m. fl., 2003).

I følge Gelderblom og Høigaard (2003), som er representanter for Norge i The European Agency for Development in Special Needs Education (som har utdanning av elever med spesielle behov som hovedområde), har norsk skole fire kritiske overganger; fra barnehage til barneskole, fra barneskole til ungdomskole, fra ungdomskole til videregående opplæring og fra videregående opplæring til arbeidsliv.

Gelderblom og Høigaard hevder at de store utfordringene i opplæringssektoren i Norge har vært overganger. Problemene har blitt knyttet til manglende realistisk og langsiktig planlegging, og uklarhet om koordinering og samarbeid mellom ulike

fagmiljøer. Ikke minst har brukere eller foresatte i for liten grad blitt trukket inn i planarbeidet.

I følge Bronfenbrenner (1979) er lovverket en del av makrosystemet, da det er med på å forme storsamfunnet. I det følgende kapitlet tar jeg for meg lovgrunnlag og regelverk som vil gjelde for elever med spesielle behov i forbindelse med en overgang mellom opplæringsnivåene. Jeg vil se nærmere på; Opplæringsloven, Veiledningshefte for skolen og PPT, Individuell opplæringsplan (IOP) og sakkyndig vurdering. Lovgrunnlaget og regelverket vil blant annet være styrende for skolene og i PPT i overgangsarbeidet for elever med spesielle behov.

2.7 Lovgrunnlag og regelverk

2.7.1 Opplæringsloven

Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet i skolen, har rett til spesialundervisning ifølge Opplæringsloven § 5-1 (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, 1998). I evalueringen av hvilket opplæringstilbud som skal gis, skal det særlig legges vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbudet skal ha et slikt innhold at det samlede tilbudet kan gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen i forhold til andre elever og i forhold til de opplæringsmålene som er realistiske for eleven. Elever som får spesialundervisning, skal ha det samme totale undervisningstimetallet som gjelder for andre elever.

I opplæringsloven kapittel 5 er det fastsatt og presisert en rekke saksbehandlingsregler som skal bidra til å sikre tilfredsstillende opplæring for elever som har særskilte behov. Sentralt her er kravet om sakkyndig vurdering i § 5-3, og kravene i § 5-5 om individuell opplæringsplan (IOP) for alle som får spesialundervisning, og om halvårlig rapportering med oversikt over opplæringen og utviklingen til de elevene som har slik plan. Det går klart frem i opplæringslovens

paragraf om spesialundervisning (§ 5-4) at eleven og elevens foresatte har rett til å bli hørt.

2.7.2 Felles veiledningshefte for skolen og PPT

I heftet Veiledning, Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring, Regelverk, prosedyrer og prosesser (2004) står det at departementet har sett det som formålstjenlig å utarbeide ett felles veiledningshefte som omfatter både skolens arbeid med spesialundervisning og individuelle opplæringsplaner, og PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid. Dermed kan instansene få en felles referanseramme og felles forståelse av lov og læreplaner og lettere se disse områdene – som griper sterkt inn i hverandre – i sammenheng. Samtidig kan faglige og administrative aktører i kommune/fylkeskommune, skole og PPT få en samlet oversikt over ansvar og oppgaver på feltet.

2.7.3 Individuell opplæringsplan (IOP)

Opplæringslovens § 5-5 pålegger skolen å utarbeide en individuell opplæringsplan for elever som får spesialundervisning etter sakkyndig vurdering.

I Ot.prp. nr. 36 (1996-97) blir IOP beskrevet slik: En individuell opplæringsplan skal formidle vesentlige trekk og prinsipper ved den enkeltes elevs behov og læreforutsetninger og skal med utgangspunkt i nasjonale mål og bestemmelser, inneha en konkret anvisning til opplæring som skal omfatte den totale opplæringssituasjonen slik at opplæringsplanen er åpen for kritisk granskning av andre og mulig å gjennomføre i praksis. Planen skal utarbeides på grunnlag av den sakkyndige vurderingen fra PPT og en pedagogisk kartlegging fra skolen. Ved å gjøre en pedagogisk kartlegging søker fagpersonen å beskrive barnets læreforutsetninger, positive ressurser, behov og lærevansker.

Opplæringsloven understreker at foreldre og eleven selv, så langt det er mulig, skal delta i planarbeidet. Foreldrene skal også skriftlig tilkjennegi at de er kjent med

innholdet i barnets IOP. IOP kan utarbeides for en periode på inntil 3 år. Hvert halvår skal det fremlegges pedagogisk rapport med oversikt over hva som er gitt av opplæring og en vurdering av elevens utvikling. IOP skal revurderes og justeres i forhold til barnets utvikling og behov. IOP er et viktig pedagogisk verktøy i undervisning av elever med spesielle behov. I tillegg er det et juridisk dokument bygget på en sakkyndig vurdering. En individuell opplæringsplan (IOP) skal medvirke til å sikre elever med spesialundervisning et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud.

I heftet Veiledning (2004) står det at selv om det er skolen som har ansvaret for å utvikle den individuelle opplæringsplanen, kan også andre aktører og instanser bidra til prosessen. Eleven selv har en særlig kunnskap om sine vansker, styrker, muligheter, interesser og behov. Ofte innehar også foresatte den samme kunnskapen. Denne kunnskapen er det viktig å bygge på når en utformer planen. I enkelte tilfeller er det også hensiktsmessig å trekke inn andre kompetansemiljøer. Det er aktuelt i de tilfellene der for eksempel habiliteringstjenesten og spesialpedagogiske kompetansesentre har bidratt i forhold til den eleven en planlegger opplæringstilbudet for.

Ifølge Gelderblom og Høigaard (2003) har det i Norge, i ca. 25 år, vært arbeidet med individuelle opplæringsplaner i skolen for personer med særskilt behov for tilrettelegging. Det har vært en utvikling innen dette feltet. Utviklingen kjennetegnes av blant annet retten til en individuell opplæringsplan er blitt tydelig definert og beskrevet i lovverk, i opplæringsloven, i forskrift og i rundskriv. Et økende antall elever med vansker og særskilte behov har fått rett til individuell opplæringsplan, og det har i økende grad blitt fokusert på behovet for koordinering og samarbeid mellom ulike fagmiljøer, for å oppnå et helhetlig opplæringstilbud.

I Foreldreutvalget for grunnskolen (2006) beskriver de hva en individuell opplæringsplan kan bidra med for eleven i skolen. Den individuelle opplæringsplanen gir mulighet for systematisk refleksjon over opplæringen for elever med behov for spesialundervisning. Den kan også bidra til å sette eleven i sentrum ved at

opplæringen bevisst tar sitt utgangspunkt i kjennskap til elevens evner og forutsetninger. En IOP kan medvirke til samordning med klassens plan og dermed samordning mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. Den kan også bidra til målrettet og samordnet bruk av ressurser som for eksempel lærere, assistenter, tid, rom, lære- og hjelpemidler m.m. og støtter for samarbeid mellom lærere, og mellom lærere og andre hjelpeinstanser, og kan dermed bidra til større helhet i elevens opplæringstilbud. IOPen kan gi anledning til helhetlig perspektiv på læring og utvikling der oppmerksomheten vendes mot både individet og systemet og bidra til dialog og samarbeid mellom skole og hjem. En IOP kan understøtte kontinuitet i opplæringen og dermed gi mulighet til å lette overgangen mellom barnehage og skole, mellom trinn i grunnskolen og mellom grunnskole og videregående opplæring for elever med spesialundervisning.

2.7.4 Sakkyndig vurdering

I heftet Veiledning (2004) står det at PP-tjenesten skal sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering når loven krever det.

I Opplæringslovens § 5-3 gis en beskrivelse av den sakkyndige vurderingen;

”Før kommunen eller fylkeskommunen gjør vedtak om spesialundervisning eller vedtak om spesialpedagogisk hjelp skal det ligge føre en sakkyndig vurdering av de særskilte behovene til eleven”.

Vurderingen skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og hva slags opplæringstilbud som bør gis.

Opplæringsloven fastlegger at en sakkyndig vurdering skal omhandle følgende: Elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, eventuelle lærevansker eller andre særlige forhold som påvirker opplæringen, realistiske opplæringsmål for eleven, om en kan avhjelpe de vansker eleven har innenfor det ordinære opplæringstilbudet, hvilken opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud.

I følge Huseby kompetansesenter (2005) er det varierende praksis i kommunene med hensyn til hvordan den sakkyndige tilrådingen fra PPT skal anbefale omfanget av spesialundervisning. Det mest vanlige i dag er at PPT anbefaler et omtrentlig omfang (antall timer i uka eller året hvor eleven har et spesialpedagogisk opplegg enten i klassen, i liten gruppe eller alene med en voksen). PPTs sakkyndige vurdering er kun rådgivende. Det er i dag vanlig praksis at enkeltvedtak om spesialundervisning fattes på den enkelte skole ved rektor.

Et vedtak om spesialundervisning til en elev må enten direkte eller indirekte si noe om både organisering og omfanget av spesialundervisning. Med "indirekte" menes for eksempel: Det er utarbeidet en godt gjennomtenkt og konkret individuell opplæringsplan (IOP) for eleven, som både PPT og foresatte har gitt sin tilslutning til.

3. METODE

I dette kapitlet vil jeg fremstille og forklare valg av metode, utvalg og gjennomføring av datainnsamling. Videre vil jeg se på validiteten og reliabiliteten i forskningsprosjektet. Til slutt vil jeg drøfte forforståelsen og etiske vurderinger knyttet til denne undersøkelsen.

3.1 Valg av metode

Ut fra undersøkelsens tema og problemstilling har jeg valgt å benytte en kvalitativ forsknings- og metodetilnærming. I følge Dalen (2006) er den kvalitative forskningen kjennetegnet ved at mening, betydning og en helhetlig tilnærming vektlegges. Videre er tolkning sentralt i hele forskningsprosessen.

Fuglseth (2006) skriver at begrepet metode knyttes til selve innsamlingen av data mens begrepet design er knyttet til bruken av den innsamlede informasjonen og til det overordnede spørsmålet i forskningsprosjektet.

Som metode for innsamling av data har jeg hovedsakelig benyttet intervju. Jeg har også gjennomgått dokumenter som omhandler overgangsarbeid som foreligger på de to skolene, og i tillegg har jeg gjennomgått lov- og regelverk som omhandler overganger, for elever med spesielle behov, som skolene må forholde seg til i dette arbeidet. Designet for mitt masteroppgaveprosjekt er casestudie. Casestudie kan i følge Skogen (forelesning 15.11.2006) plasseres inn under en hermeneutisk forskningstradisjon.

Jeg ønsket å se nærmere på fenomenet overgangsarbeid for elever med spesielle behov, og skolenes arbeid med overgangen mellomtrinn – ungdomstrinn, for denne elevgruppen. Ettersom casestudier i følge Skogen (forelesning 15.11.2006) er en forskningstilnærming som egner seg spesielt godt når en skal studere her- og-nå-fenomener i det virkelige liv valgte jeg case studie som forskningsstrategi. Enhetene

som casestudier retter seg mot, kan for eksempel være en klasse eller en skole der det er et fenomen som er i fokus, og som en vil forske på.

Robert K. Yin (2003, s. 13) definerer casestudier slik:

“A case study is an empirical inquiry that

• investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when

• the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident”.

Som et av hovedprinsippene i forbindelse med casestudiers datainnsamling, anbefaler Yin (2003, s. 13) bruk av flere typer empirisk materiale, det han kaller ”sources of evidence”. Yin hevder at resultatene man har funnet ved *datatriangulering* er mer overbevisende enn resultater som bygger på én type data.

Skogen (2006) skriver at en gjennom casestudier kan velge mellom alle typer informasjonskilder som for eksempel intervjuer, observasjoner, tester og dokumenter. I denne oppgaven har jeg valgt å bruke intervju, dokumentanalyse og loggbok som informasjonskilder.

Loggboken har vært et viktig arbeidsdokument gjennom hele arbeidet med oppgaven. Den har blant annet blitt brukt til å notere tanker og ideer om oppgaven etter hvert som de har dukket opp. I forkant og i etterkant av intervjuene noterte jeg stikkord om hendelser og detaljer fra møtene. Etter intervjuene skrev jeg ned en helhetsopplevelse, eller tolkning av møtet med informantene. Som Theie og Tangen (2003) sier et slags etos av intervjusituasjonen og informanten.

3.2 Utvalg

I følge Kvale (2005) er et valid utvalg i en kvalitativ forskningsmetode tilpasset problemstillingen, teoriforankringen og hensikten med undersøkelsen. Validiteten i en kvalitativ undersøkelse sikres gjennom hele prosessen fra utarbeiding av intervjuguide, til transkribering av intervju og analyse av det innsamlede data

materialet. Redegjørelse om arbeidsprosessen fra start til slutt er dermed avgjørende for validiteten.

Når jeg arbeidet med utvalgskriteriene for informanter til undersøkelsen, ønsket jeg hovedsakelig informanter som hadde erfaring med overgangsarbeid mellom barne- og ungdomstrinnet i skolen for elever med spesielle behov. Jeg ønsket å intervju ansatte ved én barneskole og én ungdomsskole i Oslo. Skolene skulle ha gode rutiner og samarbeidsrutiner og ha gjennomført gode overganger mellom barne- og ungdomstrinnet for denne elevgruppen. Jeg ønsket også å intervju en PP-rådgiver, som var tilknyttet en av skolene, om PPTs deltakelse i overgangsarbeidet. Jeg var usikker på om det fantes skoler i Oslo som falt inn under disse utvalgskriteriene. For å ha en mulighet til å finne disse skolene, tok jeg kontakt med instanser på faglig, kommunalt og administrativt nivå for å få disse instansene til å ”peke ut” og foreslå noen skoler som kunne falle inn under de kriteriene som er beskrevet ovenfor. Det ble fra en kommune på Østlandet utpekt to ungdomsskoler og fire barneskoler som var tilknyttet disse ungdomsskolene. To av disse skolene - en barneskole og en ungdomsskole som ”sognet” til hverandre – det vil si som avgir og mottar elever mellom barne- og ungdomstrinnet - hadde lyst og anledning til å delta i undersøkelsen. En PP-rådgiver som var tilknyttet mottaker-ungdomsskolen hadde også anledning til å være med i undersøkelsen. Mitt utvalg bestod til sammen av åtte informanter. Fire informanter fra barneskolen, tre informanter fra ungdomsskolen og en informant fra PPT.

3.3 Intervju

Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er i følge Kvale (2001) å innhente beskrivelser av informantenes livsverden, og å tolke meningen med de fenomenene som beskrives. Forskningsintervjuet baseres på den hverdagslige samtalen, men det har en viss struktur gjennom en guide. Hensikten er å få fram kunnskapen som sitter hos informanten, og den kunnskapen som det er viktig å få anskueliggjort. Jeg ønsket

å frembringe innsikten og forståelsen hos lærerne, ledelsen og PPT om overgangsarbeidet mellom barne- og ungdomstrinnet, for elever med spesielle behov.

I undersøkelsen ønsket jeg å gjennomføre et fellesintervju med ledelsen fra barne- og ungdomsskolen og et fellesintervju med lærere fra barne- og ungdomsskolen.

Intervjuet med PP-rådgiver ønsket jeg å gjennomføre separat.

Når jeg foretok prøveintervjuet var jeg kommet relativt kort på vei med intervjuguiden. Prøveintervjuet ble gjennomført med en informant som har arbeidet i mange år i skoleverket som både kontaktlærer, spesialpedagog og rådgiver, og som i disse stillingene har vært involvert i overgangsarbeid for elever med spesielle behov. Gjennom intervjuet fikk jeg erfaring med bruken av båndopptaker, intervjuteknikk og det å forholde seg til intervjuguiden. Jeg har valgt ikke å ta med prøveintervjuet i denne undersøkelsen fordi det ble mange endringer etter dette intervjuet, og spørsmålene i intervjuguiden ble delvis endret. Prøveintervjuet gav meg noen ledetråder på hvilke områder som kunne være interessant å få frem i forbindelse med overgangsarbeidet mellom barne- og ungdomstrinnet, for elever med spesielle behov. Gjennom prøveintervjuet erfarte jeg hvordan jeg var som intervjuer. Når jeg senere spilte av opptaket kunne høre at jeg avbrøt mye, og at jeg stadig avvek fra intervju spørsmålene. Dette forsøkte jeg å huske på når jeg senere gjennomførte intervjuene.

3.4 Utarbeidelse av intervjuguide

Jeg valgte en semistrukturert intervjuguide. Den er bygd opp omkring temaer jeg mener kan belyse og gi svar til problemstillingen. Jeg har forsøkt å bygge opp spørsmålene ut fra en tematisk, og en dynamisk dimensjon (Kvale, 2001).

Spørsmålene er tematisk relatert til intervjuemnet, og dynamisk sett har jeg prøvd å lage spørsmål som er lette å forstå, og som er frie for akademisk sjargong. Jeg startet med relativt vide og generelle spørsmål om overgangsarbeidet i skolen, for senere i

intervjuet å stille mer spesifikke spørsmål der de skulle beskrive én elevs overgang til ungdomsskolen.

3.5 Dokumentanalyse

Jeg har i undersøkelsen benyttet meg av dokumentanalyse i behandlingen av de skriftlige prosedyrene og rutinene for overgangsarbeidet som foreligger ved skolene. Dokumentanalyse er også benyttet i gjennomgangen av lovgrunnlag og regelverk i forbindelse med overganger mellom opplæringsnivåene, for elever med spesielle behov.

Dokumentet som foreligger ved de aktuelle skolene vedrørende overgangsarbeid har benevnelsen ”Samhandlingsplan for overgang av elever til ungdomsskolen”.

Dokumentet er laget av en ungdomsskole, i samarbeid med tre barneskoler, som avgir elever til denne ungdomsskolen. Dokumentet gir informasjon om de tiltak som gjennomføres ved skolene i forbindelse med elevenes overgang til ungdomsskolen.

Dokumentene som har blitt undersøkt, som omhandler lov- og regelverk for skolene og PPT, og som berører overgangsarbeidet for disse instansene er; Opplæringsloven (1998), Stortingsmelding nr. 16...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring (2006) samt heftet Veiledning, Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring, Regelverk, prosedyrer og prosesser (2004).

Dokumentanalyse tar utgangspunkt i foreliggende tekst. Gjennom analyse av dette kildematerialet hentes data ut som er relevant for den problemstillingen en skal gi svar på (Holme og Solvang, 1996). En kilde er i følge Holme og Solvang et tidshistorisk dokument som er skrevet med en bestemt hensikt og innenfor en gitt sammenheng. Befring (2002) setter de ulike kildene inn i en tabell med fire kategorier; personlige kilder, institusjonelle kilder, konfidensielle kilder og offentlige kilder. En av kildene jeg har vurdert i oppgaven er skolenes dokument som omhandler overganger. Dette dokumentet er et internt arbeidsdokument, og vil i følge Befrings tabell (2002) være en institusjonell og konfidensiell kilde. De andre kildene

jeg har vurdert er lovgrunnlag og regelverk i forbindelse med overganger mellom opplæringsnivåene for elever med spesielle behov. I følge Befring (2002) vil disse dokumentene karakteriseres som institusjonelle og offentlige kilder.

3.6 Bearbeiding og fremstilling av data

Jeg valgte å foreta kodingen av datamaterialet manuelt. Jeg følte jeg hadde de fire intervjuene under huden og at mengden data var overkommelig. Det første jeg gjorde var å skrive ut de fire transkriberte intervjuene med informantene. Deretter markerte jeg ulike tema i margin med ulike farger. Jeg kunne dermed se hvilke tema som var dekket, og hvor tyngden i materialet lå med hensyn til mengde.

I kodingsprosessen bør en unngå oppsummering av utsagn og ytringer. Materialet skal løftes opp på et mer abstrakt nivå, og heves fra beskrivelse til forståelse. Målet er å tydeliggjøre en overordnet forståelse av datamaterialet (Dalen 2004).

Ved en grundig gjennomgang av de transkriberte intervjuene fikk noen områder mer ”tyngde” enn andre. Disse områdene vurderte jeg som relevante og interessante for problemstillingen. Disse hovedområdene utgjør inndelingen i kapittel 4.

3.7 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om resultatenes gyldighet. Det dreier seg om hvorvidt vi kan stole på undersøkelsen, og om dataene som er samlet inn er relevante for den problemstillingen som er valgt i studien (Kvale, 2005).

I forhold til undersøkelsens validitet eller gyldighet har jeg stilt meg selv, ut fra Kvales bok om det kvalitative forskningsintervjuet (2001), følgende spørsmål; Har jeg klart å svare på problemstillingen, og i hvilken grad har jeg belyst denne gjennom aktuell teori og gjennom de spørsmålene jeg har stilt? Har jeg klart å sikre meg god nok informasjon fra informantene? Kvale (2001) beskriver validering i de syv

stadiene i intervjuundersøkelsen; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering. Han sier at valideringsarbeidet bør fungere som kvalitetskontroll gjennom alle stadiene av kunnskapsfremstillingen.

Jeg oppfatter selv at jeg har klart å svare på problemstillingen. Slik jeg ser det har min tidligere erfaring fra overgangsarbeid i skolen for elever med spesielle behov, i forening med nyervervet kunnskap på området, fått meg til å reflektere med bredde på området overgangsarbeid i skolen.

Å bruke Bronfenbrenners teori om utviklingsøkologi i forhold til skolenes og PPTs overgangsarbeid, for elever med spesielle behov har vært en utfordring. Det tok tid før jeg klarte å se hvordan jeg skulle bruke de ulike fasene i forhold til empiri og undersøkelsens funn.

I forhold til at intervjuer skal klare å sikre seg god nok informasjon fra informantene, tenker jeg at det henger sammen med erfaring og trygghet i rollen som intervjuer. Jeg tror særlig det første intervjuet jeg gjennomførte kunne gitt meg mer fylldig informasjon fra informantene hvis jeg ikke hadde vært så opptatt av at vi skulle holde oss til temaet og tidsskjemaet. Jeg var litt engstelig for at informantene skulle snakke seg bort fra temaet og at jeg ville overskride tiden som var anslått overfor informantene. En av informantene sa i etterkant av intervjuet at hun hadde vært redd for å ikke holde seg til temaet fordi jeg strengt hadde informert om at vi så langt det var mulig skulle holde oss til temaet. Hun fortalte at det fortsatt var mer hun gjerne ville si om overgangsarbeidet i skolen som hun ikke hadde fått sagt i intervjuet.

I forhold til spørsmålet om reliabilitet i kvalitativ forskning har jeg forsøkt, som Dalen (2004) skriver, å nærme meg dette ved blant annet forsøke å være veldig nøyaktig i beskrivelsene av de enkelte leddene i forskningsprosessen. Beskrivelsene, sier Dalen, bør omfatte forhold ved forskeren, informantene og intervjusituasjonen samt angivelse av hvilke analytiske metoder som er anvendt under bearbeidingen av datamaterialet.

Jeg har både gjennom intervjuguiden, og i intervjuene prøvd å være bevisst på hvordan min erfaring fra skolen kan påvirke hvordan jeg stiller spørsmålene, men også hvordan jeg tolker de svarene jeg får. Med erfaring som spesialpedagog i skolen der jeg har arbeidet med feltet overganger, er det lett å gå i den fellen at en som forsker allerede vet svaret på problemstillingen før undersøkelsen er avsluttet. Dette er mer utfyllende beskrevet under forforståelse og tolkning i neste kapittel (3.8).

I forhold til intervjusituasjonen ønsket jeg i utgangspunktet å ha et fellesintervju med informanter fra både ledelse og undervisning sammen. Dette ble endret fordi jeg så det som ugunstig for lærerne å være deltakende i samme intervju som ledelsen. Det kunne sikkert vært interessant med hensyn til å få i gang en diskusjon om temaet overganger. Jeg tenkte at det kanskje kan virke hemmende for lærerne at ledelsen deltar i samme intervju som de. På den måten tør kanskje ikke lærerne å være frittalende i forhold til å kunne si sin mening, uten å føle lojalitetssvikt hvis lærernes meninger går på tvers av ledelsens meninger om overgangsarbeidet.

3.8 Forforståelse og tolkning

Hermeneutikk er i følge Fuglseth (2006) allmenn kommunikasjons- og forståelsesteori, og den er sentral i all forskning på menneske og samfunn. Den hermeneutiske metoden er ofte karakterisert som fortolkningskunst- eller ferdighet der arbeidet med en tekst eller tilsvarende materiale litt etter litt gir økt innsyn og forståelse (Befring, 2002). Befring viser til den hermeneutiske spiral som tilsvarer det bildet Jean Piaget har gitt av menneskelig læring som en interaktiv prosess mellom nye inntrykk og eksisterende kunnskap – det han kalte assosiasjon og akkomodasjon. Dette er også en hypotetisk-deduktiv prosess med sirkelgangen mellom informasjonsinnhenting, tolkning og generalisering.

I følge Fuglseth (2006) er hovedpoenget i all hermeneutisk teori i dag, at vi på en eller annen måte må tolke oss selv inn i tolkningsprosessen. Hvordan farger og påvirker vi det vi forsker på? I dette masteroppgaveprosjektet antar jeg at forskningen

har blitt farget av min arbeidserfaring som spesialpedagog i skolen. En del av mine arbeidsområder som spesialpedagog har vært å tilrettelegge overganger for elever med spesielle behov. I dette masteroppgaveprosjektet er overgangsarbeid for elever med spesielle behov hovedfokusområde. Jeg ønsket å gå inn i forskningsprosjektet med et ”åpent sinn” og en objektivitet i forhold til det nevnte fokusområdet uten å ta med meg for mange antakelser om og uten å la min forforståelse av dette fokusområdet prege både mitt møte med informantene, samt tolkningen av dataene. Wormnæs (1996) skriver at all forståelse er bestemt av en førforståelse eller forståelseshorisont. Førforståelsen eller forståelseshorisonten favner meninger og oppfatninger som vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som skal studeres. Når jeg i forskningsprosjektet møtte informantene og det innsamlede materialet, stilte jeg, i følge Wormnæs, med en førforståelse. Det som har vært viktig for meg som forsker er å bruke førforståelsen på en slik måte at den åpner for forståelse for informantenes opplevelser og utsagn. Dette har vært utfordring fordi jeg blant annet har ganske klar oppfatning om hvordan overgangsarbeidet, for elever med spesielle behov, i skolen bør være.

Wormnæs (2006) hevder at tolkeprosessen starter med at tolkeren retter seg mot et materiale og forfølger spørsmål av typen: Hva formidles? Hvilket budskap eller hvilken mening uttrykkes? Hvordan kan materialet forstås? I tolkningen av kvalitative intervjuer søker forskeren å finne indre sammenhenger i datamaterialet. Gjennom tolkningsprosessen utvikles en dypere forståelse av det temaet som studeres (Dalen, 2004).

3.9 Etiske vurderinger

I undersøkelsen har jeg brukt intervju for å innhente informasjon fra informantene. I forbindelse med intervjuet har alle informantene fått skriftlig informasjon om prosjektet og at de når som helst kan trekke seg. De har også skrevet under en samtykkeerklæring der det framgår hvordan opplysningene skal brukes og at opplysningene er anonymisert.

Skolene og PPT som er med i undersøkelsen er anonymisert. Alle lydbånd og notater fra intervjuene er oppbevart atskilt fra personidentifiserende opplysninger, og er nedlåst hos meg privat. Opptak og notater vil bli slettet når oppgaven er ferdig.

Personopplysningsloven (2000) skal verne om forsøkspersoners personlige integritet. Her blir det blant annet stilt krav om informert samtykke, om anonymisering og oppbevaring av innhentede opplysninger, om innsynsrett fra deltakerne og taushetsplikt for de som medvirker i forskningen. I forskningsprosjektet har jeg forholdt meg til den ovennevnte loven samt de forskningsetiske retningslinjer utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006) for at de etiske hensyn best mulig skal bli ivaretatt.

4. PRESENTASJON AV INNHENTET INFORMASJON

I denne delen av oppgaven tar jeg sikte på å få frem informantenes erfaring og kunnskap om overgangsarbeidet mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov i skolen. Det er åtte informanter som er med i undersøkelsen. Fire av informantene arbeider ved avgiver-barneskolen, tre av informantene arbeider ved mottaker-ungdomsskolen og en av informantene arbeider ved PPT som er tilknyttet mottaker-ungdomsskolen. Her presenteres kort informasjon om de åtte informantene:

Fra barneskolen:

- Assisterende rektor, mann, mange års erfaring fra skoleverket
- Sosionlærer, kvinne, mange års erfaring fra skoleverket
- Leder for skolens spesialpedagogisk team (ressursteamet), kvinne, mange års erfaring fra skoleverket
- Kontaktlærer, mann, mange års erfaring fra skoleverket

Fra ungdomsskolen:

- Rådgiver, mann, mange års erfaring fra skoleverket
- Studieinspektør, kvinne, mange års erfaring som spesialpedagog
- Kontaktlærer, kvinne, nyutdannet, ca åtte måneders erfaring fra skoleverket

Fra PP-tjenesten:

- Pedagogisk-psykologisk rådgiver, kvinne, nyutdannet, ca. åtte måneders erfaring fra PP-tjenesten, tilknyttet ungdomsskolen som er med i undersøkelsen

Ingen av rektorene fra skolene stilte opp til intervju.

De to første intervjuene ble gjennomført på barneskolen. I det ene intervjuet deltok sosionlærer og assisterende rektor ved barneskolen og rådgiver ved ungdomsskolen. Studieinspektør fra ungdomsskolen skulle også ha deltatt i dette møtet.

I det andre intervjuet ved barneskolen deltok kontaktlærer til eleven som blir beskrevet i caset senere i oppgaven og leder for det spesialpedagogiske teamet. Fra ungdomsskolen skulle nåværende kontaktlærer til eleven i caset delta, men hun hadde ikke fått beskjed av ledelsen om tidspunkt for intervjuet.

Det tredje intervjuet som ble gjennomført foregikk ved ungdomsskolen. I dette intervjuet var ungdomsskolens studieinspektør og nåværende kontaktlærer for eleven i caset deltakende.

Det fjerde og siste intervjuet med PP-rådgiver ble gjennomført ved PP-rådgivers kontor.

På bakgrunn av funnenes fordeling og tyngde i undersøkelsen har jeg delt kapitlet inn i følgende tre hovedoverskrifter; skriftlig nedfelte rutiner, praksis og sedvane; ”Sånn gjør vi det her” og casepresentasjon.

4.1 Skriftlige nedfelte rutiner

Med begrepet skriftlige nedfelte rutiner mener jeg i denne sammenhengen det som er skriftlig nedfelt av skolen og PPT vedrørende arbeidet som gjøres i forbindelse med overgangen mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov. De skriftlige nedfelte rutinene kan foreligge som et internt arbeidsdokument. Et slik dokument kan inneholde beskrivelse av ulike tiltak og aktiviteter som skolene og PPT gjennomfører i forbindelse med overgangsarbeidet, hvilke personer som har ansvar for de ulike tiltakene, og tidsangivelse for når aktivitetene skal gjennomføres. De skriftlige nedfelte rutinene kan være inkludert i et handlingsprogram, en handlingsplan eller et årshjul for skolen eller for PPT.

Lov- og regelverk, som for eksempel opplæringsloven er et dokument som skolen og PPT må forholde seg til i forbindelse med overgangsarbeidet mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov. I forbindelse med utarbeidelsen av elevenes individuelle opplæringsplaner må skolen forholde seg til opplæringsloven. I

utarbeidelsen av IOPene skal skolene sørge for at eleven selv og elevens foresatte er deltakende i dette arbeidet i henhold til opplæringslovens anmodning om det.

4.1.1 Skolenes overgangsplan

Det skriftlige dokumentet om overgangsarbeidet som foreligger ved skolene i undersøkelsen har benevnelsen samhandlingsplan. Samhandlingsplanen omhandler overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen for elevene. Nesten alle informantene ved barne- og ungdomsskolen som er med i undersøkelsen, unntatt en lærer som er relativt nyansatt, er klar over, og sier at skolene har skriftlige nedfelte rutiner vedrørende elevenes overgang til ungdomsskolen. Det er ledelsen ved skolene som gir mest utfyllende beskrivelser av de skriftlige rutiner skolene har når det gjelder overgangsarbeidet. De forteller at disse rutinene er nedfelt i det de benevner som et årshjul eller en samhandlingsplan. Disse benevnelsene brukes om hverandre av informantene. Den skriftlige planen, eller samhandlingsplanen, er felles for barne- og ungdomsskolen som er med i undersøkelsen. I tillegg gjelder den for to andre barneskoler som også er tilknyttet ungdomsskolen som er med i undersøkelsen. Skolenes samhandlingsplan er et dokument som viser hvilke tiltak som skolene gjennomfører, hvem som har ansvar for tiltaket, og tidsangivelse for gjennomføringen av tiltakene.

De skriftlige nedfelte rutinene som skolene har i samhandlingsplanen når det gjelder overgangen til ungdomsskolen er beskrevet i generelle trekk, som gjelder alle elevene som skal over til ungdomsskolen. Samhandlingsplanen har også spesifisert skolenes rutiner for overgangen til ungdomsskolen for elevene med spesielle behov. Samhandlingsplanen har en tidsinndeling av tiltakene som er satt opp månedsvis gjennom hele skoleåret. Den beskriver ulike aktiviteter og tiltak skolen utfører, og hvem som har ansvar for de ulike aktivitetene. Assisterende rektor ved barneskolen sier følgende:

”Ja, vi har rutiner for overganger og de er beskrevet både generelt og i den samme planen spesielt for elever med spesielle behov. Det går månedsvis på et årshjul, med ulike aktiviteter og hvem som har ansvar”

Følgende tiltak som gjelder overgangen for elever med spesielle behov er nedtegnet:

Tid: Oktober, **Tiltak:** Vurdering av alternative skoletilbud for enkeltelever., **Ansvar:** Sosiallærer på ungdomsskolen innkaller sosiallærere fra barneskolene.

Tid: Januar, **Tiltak:** Registrering av elever med rett til spesialundervisning. Melding til ungdomsskolen., **Ansvar:** Barnetrinn

Tid: Januar/februar, **Tiltak:** Foreldremøter på syvende trinn., **Ansvar:** Barnetrinn

Tid: Mars, **Tiltak:** Bli kjent med tiltak settes i gang på barneskolenes syvende trinn, **Ansvar:** En av barneskolene

Tid: April, **Tiltak:** Foreldremøte syvende trinn, holdes på ungdomsskolen., **Ansvar:** Ungdomsskolen innkaller

Tid: Mai, **Tiltak:** Klassegjennomgang barnetrinnselevne med sosiallærer barnetrinn og sosialpedagogiske team fra ungdomsskolen. Eventuelle ansvarsgruppemøter holdes, **Ansvar:** Ungdomstrinn og barnetrinn avtaler.

Tid: Juni, **Tiltak:** Lærerbesøk på barneskolene. Lærere fra ungdomsskolen informerer om ungdomsskolen og hilser på elevene., **Ansvar:** Ungdomsskolen lager presentasjon og tid settes av på barnetrinnet.

Tid: Juni, **Tiltak:** Elevbesøk på ungdomsskolen. Inndeling av nye grupper og samvær med nye lærere og medelever i gruppen/team., **Ansvar:** Ungdomsskolens kontaktperson.

Tid: Juni, **Tiltak:** Kopi av mappene oversendes ungdomsskolen., **Ansvar:** Ingen oppført.

Informantene fra ledelsen sier at det under hvert punkt i samhandlingsplanen utføres flere tiltak, og at det blir for omstendelig å nedtegne alle disse aktivitetene i en plan. Hvis alle tiltakene som blir gjennomført i praksis ved skolene ble nedfelt, ville planen vært på flere titalls sider.

Informantene fra ledelsen, samt leder for skolens spesialpedagogiske team gir følgende informasjon om de tiltakene som omhandler elevene med spesielle behov;

I begynnelsen av skoleåret, i oktober, holder barneskolen et møte sammen med PPT der de gjennomgår alle § 5.1 elevene på syvende trinn. På dette møtet vurderes alternative skoletilbud som for eksempel spesialskole, for enkeltelever. Det er

sosiallærer ved ungdomsskolen som har ansvar for å innkalle sosiallærere fra de tre barnskolene som ”sogner” til ungdomsskolen.

I *januar* foretar barnetrinnet en registrering av de elever med rett til spesialundervisning som skal over til ungdomsskolen fra neste skoleår. Registreringen videreformidles til ungdomsskolen.

I *mai* har barne- og ungdomsskolen en klassegjennomgang av barnetrinnselevne. Her gjennomgås også elever med IOP og spesialundervisning. Her deltar sosiallærer fra barnetrinnet, og en fra sosialpedagogisk team fra ungdomsskolen.

I *mai* måned avvikles ansvarsgruppemøter for de elever som har ansvarsgruppe etablert. I ansvarsgruppen blir overgangen til ungdomsskolen diskutert.

Informantene fra ledelsen forteller at det er flere tiltak som praktiseres, utover de tiltak som står nedfelt i samhandlingsplanen. Flere av informantene sier at de ønsker at disse tiltakene blir nedfelt i samhandlingsplanen. Disse tiltakene som ikke er skrevet ned, men som likevel blir gjennomført i praksis, har eksistert muntlig og har lenge vært en sedvane for skolene. Dette blir nærmere beskrevet i kap. 4.2.

Leder for det spesialpedagogiske teamet på barneskolen nevner at oversendelsen av individuelle opplæringsplaner og halvårsrapporter i januar/februar ikke står spesifikt nedskrevet i samhandlingsplanen, men blir gjennomført i praksis.

I skolenes samhandlingsplan fremkommer ikke PPTs deltakelse i overgangsarbeidet. Informantene sier at PPT deltar i flere av tiltakene skolene gjennomfører i forbindelse med overgangsarbeidet for elever med spesielle behov. Samarbeidet mellom skolen og PPT blir beskrevet i kap. 4.2.2.

Når det gjelder foresattes deltakelse i arbeidet med overgangen mellom barne- og ungdomstrinnet, for elever med spesielle behov, står det oppført to møter på skolenes samhandlingsplan. I januar/februar gjennomfører skolene et foreldremøte på syvende trinn, der barneskolen informerer om overgangsordningen. Dette møtet foregår på

barneskolen. I april gjennomføres nok et foreldremøte for foresatte til elever på syvende trinnet. Dette møtet foregår på ungdomsskolen.

Det står ikke spesifikt i samhandlingsplanen at foresatte, som har barn med spesielle behov som skal over til ungdomsskolen, skal innkalles til egne møter som gjelder den enkelte elev. Eksempler på slike møter kan være foreldresamtaler eller tverrfaglige møter. Dette er møter som kun omhandler den enkelte elev, og der det er viktig at foresatte deltar.

Ledelsen ved barneskolen sier at foresatte er deltakende i overgangsarbeidet. De deltar blant annet i arbeidet med utarbeidelsen av individuelle opplæringsplaner (IOP). I den forbindelse sier sosiallærer ved barneskolen følgende;

”Vi hadde møter som forrige PP-rådgiver var opptatt av, det var å få foreldrene med på å diskutere IOPen og kvalitetssikre den i forbindelse med overgang”.

I forhold til foresattes deltakelse i overgangsarbeidet i skolen for elever med spesielle behov sier PP-rådgiver følgende:

”Foreldrene er med hele veien. De må delta på møter, alt skjer under deres samtykke. De må godta at PPT er tilstede og når en elev er henvist til oss så har de godtatt at vi er med. De deltar jo også i utformingen av IOP og hvilke tilbud eleven skal få. Mye av jobben vår går på ivareta foreldrenes behov og at de trenger å få trygghet i at overgangen skal gå bra”.

I forhold til elevenes egen deltakelse i overgangsarbeidet mellom barne- og ungdomstrinnet står det i skolenes samhandlingsplan at det i juni er to tiltak der elevene selv deltar. Det første tiltaket er i forbindelse med at lærere fra ungdomsskolen kommer til barneskolen for å informere elevene om ungdomsskolen. Det andre tiltaket er når elevene fra barneskolen besøker ungdomsskolen, og elevene får møte sine nye lærere og medelever. Når det gjelder elever med spesielle behov som skal over til ungdomsskolen, så deltar ikke disse elevene selv i møtene som gjennomføres av skolene, i forbindelse med overgangsarbeidet. En av informantene fra ungdomsskolen sier at elevene med spesielle behov først deltar i overgangsmøtene når de skal over til videregående skole.

Når det gjelder utarbeidelsen av samhandlingsplanen sier rådgiver ved ungdomskolen at dette arbeidet har pågått i mange år, og at planen er utarbeidet av fire skoler. Han sier følgende:

”Dette årshjulet som ble nevnt her ble laget i samarbeid mellom tre barneskoler og ungdomskolen. Så barne- og ungdomskolen har de samme skriftlige prosedyrene. Årshjulet har eksistert i mange år og den har vært i en del revisjoner underveis for vi har sett svakheter ved den”.

Han sier videre at samhandlingsplanen stadig evalueres og oppdateres.

Studieinspektør ved ungdomsskolen sier at hun synes at samhandlingsplanen for overgangsarbeidet mellom barne- og ungdomsskolen er for vilkårlig og overfladisk. Hun forteller videre at hun har arbeidet med overganger for elever med spesielle behov i mange år på en spesialskole. På denne skolen var overgangsrutinene godt gjennomarbeidet. Studieinspektør sier at hun ønsker at samhandlingsplanen som skolene nå følger skal bli mer strukturert og tydelig, slik at den kan fungere som et godt arbeidsredskap for skolene. Hun sier følgende om den nåværende samhandlingsplanen;

”Jeg tenker at den er for tilfeldig. Samhandlingsplanen er god, men for tilfeldig”.

Studieinspektør viser til et eksempel når det gjelder rutiner for innkalling til møter, vedrørende overgangsarbeidet for elever med spesielle behov. Hun sier at det burde stått på planen hvem som er ansvarlig for å innkalle. Hun forteller at praksisen i dag er slik at hun ringer rundt til de tre andre skolene som er tilknyttet samhandlingsplanen for å høre om hvem som skal innkalle til de ulike møtene. Dette skjer hvis hun synes det har gått for lang tid uten at noen av skolene har innkalt til møte. Studieinspektør ved ungdomskolen sier videre at hun ønsker at alle de muntlige rutinene eller sedvanene som skolene arbeider etter i dag, i forbindelse med overgangen mellom barne- og ungdomsskolen, skal bli skriftlig nedfelt i samhandlingsplanen.

4.1.2 PPTs overgangsrutiner knyttet til Opplæringsloven

I følge PP-rådgiver foreligger det ikke skriftlige rutiner og prosedyrer ved PP-kontoret der hun er tilsatt som omhandler overgangsarbeidet mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov. Hun sier at det skriftlige som PPT forholder seg til i overgangsarbeidet i hovedsak er Opplæringsloven. Hun sier videre at det ved overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole, for denne elevgruppen, finnes formaliserte rutiner blant annet i forhold til momentet særskilt søknad. PP-rådgiver forteller at det gjennom møtereferat, der skolen, PPT, foresatte og kontaktlærer har deltatt, ligger føringer for overgangsarbeidet på enkeltelever. PP-rådgiver sier følgende om skriftlige prosedyrer for overgangsarbeidet mellom barne- og ungdomstrinnet som gjelder det PP-kontorer der hun er ansatt:

”Nei, vi har egentlig ikke skriftlige rutiner på det. Det er mer sånn at det er ting vi snakker om sammen her, og som den enkelte PP-rådgiver lager i samarbeid med skolen. Vi skal passe på prosessen, overvåke skolene litt”.

Videre sier hun:

”På møtene der vi gjennomgår elevene med vedtak deltar ofte PP-rådgiver og de som har ansvaret for IOP-elevene på skolen. De elevene som vi PP-rådgivere har jobbet med - der tenker vi jo fremover. Det kan være skriftlige referater fra møter der vi har bestemt at det skal være overgangsmøter. Det kan på en måte ligge føringer i papirform”.

Når PP-rådgiver bruker uttrykket ”føringer i papirform” forklarer hun at det for eksempel kan være møtereferat, der PPT, foresatte, skolen har deltatt, der det står nedtegnet tiltak i forhold til den enkelte elev med spesielle behov som skal over til ungdomsskolen.

4.1.3 IOP og sakkyndig vurdering

Individuelle opplæringsplaner (IOP) og sakkyndige vurderinger er i følge Opplæringsloven lovregulerte skriftlige dokumenter som skolene må forholde seg til i overgangsarbeidet for elever med spesielle behov. En vesentlig del av den skriftlige informasjonen som lærerne på ungdomsskolen mottar og forholder seg til er IOPer og

sakkyndige vurderinger som foreligger i elevmappene. I samhandlingsplanen nevnes ikke tiltak som omhandler utarbeidelse av eller gjennomgang av IOP. Det står heller ikke nevnt noe om tiltak som omhandler gjennomgang eller utarbeidelse av sakkyndig vurdering.

En av informantene fra ledelsen sier at foreldrene trekkes med i utarbeidelsen av elevenes IOP. Hun sier følgende:

”Vi har samarbeid med foresatte, hvor vi innkaller dem for å kvalitetssikre IOPen”.

Ingen av informantene nevner elevens egen deltakelse i utformingen av IOP, selv om dette kommer klart frem i Opplæringsloven.

En av informantene i undersøkelsen hevder at lærerne oppfordres til å lese elevmappene, og at de på egenhånd har ansvar for å lese igjennom innholdet i mappene. I elevmappene for elever med spesielle behov foreligger IOP og sakkyndige vurderinger fra PPT. I tillegg foreligger det ofte også tester og kartlegging av eleven.

Flere av informantene hevder at den sakkyndige vurderingen ofte er skrevet med et akademisk fagspråk som benyttes i PP-tjenesten, men som er besværlig for lærere å trekke informasjon ut av. Studieinspektør fra ungdomsskolen sier følgende om den sakkyndige vurderingen fra PPT:

”Innholdet i den sakkyndige vurderingen varierer veldig. Det tok jeg opp med PPT for jeg sa at jeg ikke klarte å se hva skal jeg gjøre, - og jeg er spesialpedagog! Innholdet forteller ikke meg hva jeg må gjøre i praksis. Og så særlig det med at det står lite, middels og stort omfang. Hva betyr det i praksis?”.

Kontaktlærer på ungdomsskolen hevder også at den sakkyndige vurderingen eller rapporten er relativt vanskelig å få noe ut av i praksis, og den er vanskelig å lese på grunn av tungt fagspråk. Hun sier:

”Det er veldig generelt det som står der. Praksisen som utøves er etter det skjønnnet som læreren har av eleven i klasseromssituasjonen. Den rapporten er

kanskje ikke så mye verdt i seg selv. Det er mer den erfaringen etter noen uker i skolen hvor du ser hva elevene forstår som teller mest når du for eksempel skal skrive en IOP”.

4.2 Praksis og sedvane; ”Sånn gjør vi det her”

Jeg valgte i intervjuguiden å ha med et spørsmål om hvilke muntlige prosedyrer som finnes på skolene. Med muntlige prosedyrer mener jeg i denne sammenheng praktiske tiltak eller sedvaner som blir utført på skolene og i PPT, men som ikke er skrevet ned i et plandokument som for eksempel i en samhandlingsplan. Med min bakgrunn som lærer i skolen har jeg erfaring med at mange rutiner er muntlige. De er i veggene på skolene og de beskrives som ” vi bare gjør det sånn, sånn har det bestandig vært her”.

Når det gjelder rutiner for overgangsarbeidet for elever med spesielle behov, som ikke er skriftlig nedfelt, sier studieinspektør ved ungdomsskolen følgende:

”Vi har dette årshjulet. Det er den skriftlige rutinen. Utover det så er det vel mer ”ting vi gjør” muntlige rutiner. Det er ikke sånn at vi har en sånn sjekkliste som vi tar frem – men det har vi jo tenkt at vi skal ha da”.

Mange av de muntlige rutinene som utføres i forbindelse med overgangen til ungdomsskolen er som det blir sagt i sitatet ovenfor – ting skolen gjør. Jeg nevnte i forrige kapittel at skolene gjennomførte flere tiltak i praksis som ikke stod på planen. Informantene fra ledelsen trakk frem ulike rutiner som ble utført i praksis.

Sosiallærer sier følgende om tiltak som ikke er nedfelt men som bare utføres:

”Vi kan ha telefoner til ungdomsskolen sånn at vi har tenkt litt sammen uten at vi har gått helt inn på en bestemt sak. Vi har også stadig telefoner til PPT og til foresatte”.

Flere av informantene sier at de rutinene som ikke er skriftlig nedfelt i samhandlingsplanen, vedrørende overgangsarbeidet i skolen for elever med spesielle behov, likevel vil bli gjennomført. En uttalelse fra leder for det spesialpedagogiske teamet, som har mange års spesialpedagogisk erfaring, og som har arbeidet på barneskolen i mange år uttrykte følgende:

”Samhandlingsplanen, eller årshjulet, er en plan som jeg som spesialpedagogisk leder, og som sosiallærer har i bakhodet hele tiden gjennom skoleåret”.

4.2.1 Skolenes organisering og informasjonsflyt

Med hensyn til organiseringen ved ungdomsskolen når det gjelder nye kontaktlærere som skal overta elevene med spesielle behov på ungdomsskolen, er dette vanskelig å få til. I følge informantene fra ledelsen ved skolene er det ikke enkelt for ungdomsskolen å ha alle kontaktlærerne klare før sommerferien. Rådgiver fra ungdomsskolen forteller at ofte er ikke kontaktlærerne på plass før sommerferien. I intervjuet sier han følgende:

”Noe av problemet i dette her med overgang barnetrinn – ungdomstrinn er at ungdomsskolen ikke har lagt på plass en god del ting på den tiden hvor disse overgangsmøtene finner sted. Særlig på åttende trinn er det ganske stor turnover på hvilke lærere som blir kontaktlærere på åttende trinnet”.

Informanten sier videre at i løpet av vår – sommer finner mange lærere på ungdomsskolen seg nye jobber og slutter, og de har også mange nye lærere på plass i løpet av den samme tidsperioden. I følge informanten vanskeliggjør dette muligheten til å ha kontaktlærerne klart tidlig på våren.

Flere av informantene sier at de ikke er fornøyd med at ungdomsskolen ikke klarer å ha kontaktlærerne klare før i løpet av sommeren. Sosiallærer ved barneskolen sier følgende:

”Det mest sårbare er at den nye læreren på ungdomstrinnet må tidligere inn. Det er for å unngå at det blir en del prøving og feiling i de to første månedene. Jeg tenker at læreren bør være på plass i god tid før sommerferien, men det er ikke så lett på grunn av organiseringen”.

Det at kontaktlærer ikke er på plass før sommerferien får konsekvenser for informasjonen som skal gis videre sier lederen for det spesialpedagogiske teamet på barnetrinnet. Hun sier følgende:

”Vi gir ikke informasjon direkte til lærer eller lærerne for vi vet jo ikke hvem som er den nye læreren. Vi vet jo av og til at noen bestemte lærere skal ha

åttende trinn. Hvis vi vet det, så kan vi ha mulighet til å gjøre det, men det er jo sjelden vi vet hvem som skal ha den spesielle eleven”.

Kontaktlærer på barneskolen hevder at det er viktig at så mye informasjon som mulig, vedrørende en elev med spesielle behov gis til den nye kontaktlæreren på ungdomsskolen. Informanten sier følgende:

”For veldig mange av disse elevene så ligger det veldig grundig arbeid bak i kartlegging av problematikk og utprøving av forskjellige metoder for å hjelpe dem i skolearbeidet sitt. Og det er veldig dumt at den biten går tapt i overgangsfasen. Og det er min oppfatning at mange av kontaktlærerne i ungdomsskolen som får sånne elever kunne tenkt seg en god del av den bakgrunnsinformasjonen som vi sitter på”.

Ved spørsmålet om lærerne på ungdomsskolen mottar informasjon og hva slags informasjon de mottar vedrørende § 5.1 elever svarer informantene at lærerne mottar informasjon både skriftlig og muntlig. De blir informert av ledelsen og de får tilgang til elevenes mapper som blant annet inneholder IOP og sakkyndig vurdering. Disse elevmappene blir de oppfordret til å lese. Informantene sier også at det ideelle er at informasjon blir gitt direkte fra gammel lærer til ny lærer på grunn av at mye god informasjon blir borte på veien når den går gjennom flere ledd. Sosiallærer sier følgende om dette:

”Vi vet at det kommer bort en del informasjon på veien mellom sosiallærer – rådgiver og en lærer”.

Når det gjelder informasjon som blir gitt til de nye lærerne som overtar elever med spesielle behov på ungdomsskolen sier PP-rådgiver følgende:

”Overgangen er en utrolig tøff tid for eleven. For en del elever er det utrolig viktig at lærerne er informert sånn at læreren kan reagere raskt hvis det kommer tegn på at eleven går tilbake eller at det blir en uheldig overgang”.

Studieinspektør på ungdomsskolen sier følgende om informasjonen som blir gitt til lærerne på ungdomsskolen og den informasjon som de har tilgang til:

”Det er jeg som gir lærerne informasjon. Det er ikke noe kontakt mellom den gamle læreren og den nye læreren. Sånn som i høst var det jeg som var rundt på teamene og informerte. De og de elevene har de og de behovene. For de

elevene som det er noe spesielt med, så er det naturlig å gi enda mer informasjon”.

En av informantene sier at elevinformasjon flyter lettere, eller er lettere og videreføre der barne- og ungdomsskolen ligger i samme bygning eller på samme området. Leder for det spesialpedagogiske teamet på barneskolen sier at det var enklere å kommunisere å videreformidle informasjon og beskjeder om elever før da barne- og ungdomsskolen var i det samme bygget. Da møttes lærerne fra de to trinnene i kantina eller ute på inspeksjon i friminuttene. Hun sier videre at det var lettere å få til møter mellom barne- og ungdomstrinnet da de var på samme området. Når det gjelder overlevering av informasjon mellom barne- og ungdomsskolen i forbindelse med overgangen for elever med spesielle behov, sier PP-rådgiver at god informasjonsflyt beror på skolenes evne til sammen å lage gode rutiner. PP-rådgiver sier følgende:

”Ofte kan det være lettere å hente inn informasjon dersom det er 1-10 skole og at overgangen går litt lettere da eleven slipper å bytte skole fysisk i overgangen til 8. klasse. Men to skoler en barneskole og en ungdomsskole kan jo samarbeide veldig bra og være kjempeflinke på rutinene med å overføre informasjon”.

4.2.2 Samarbeid mellom skolen og PPT

For barne- og ungdomsskolen i undersøkelsen er det i samhandlingsplanen satt opp en del skriftlige tiltak som gjelder overgangen til ungdomstrinnet for elever med spesielle behov. Under de ulike tiltakene nevner flere av informantene under intervjuet at PPT er deltakende i flere tiltak i overgangsarbeidet. I samhandlingsplanen står ikke PPTs deltakelse nevnt overhodet. Til spørsmålet om hvilke instanser skolen samarbeider i overgangsarbeidet mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov sier de fleste informantene at det i hovedsak er PPT skolene samarbeider med.

I forbindelse med PPT sin rolle i overgangsarbeidet trekker inspektør ved ungdomsskolen frem den sakkyndige vurderingen fra PPT. Hun sier at den sakkyndige vurderingen har et fagspråk som er vanskelig å forstå for lærere. Denne informanten har videreutdanning i spesialpedagogikk men har allikevel vanskeligheter med å

forstå hva den sakkyndige vurderingen sier om både innhold og tiltak for elever.

Studieinspektør sier følgende om de sakkyndige vurderingene fra PPT:

”Innholdet i den sakkyndige vurderingen varierer veldig. Det tok jeg opp med PPT for jeg sa at jeg ikke klarte å se hva skal jeg gjøre, - og jeg er spesialpedagog! Innholdet forteller ikke meg hva jeg må gjøre i praksis. Og så særlig det med at det står lite, middels og stort omfang. Hva betyr det i praksis”?

Kontaktlærer på ungdomsskolen hevder også at den sakkyndige vurderingen er relativt vanskelig å få noe ut av i praksis. Hun sier:

”Det er veldig generelt det som står der. Praksisen som utøves er etter det skjønnnet som læreren har av eleven i klasseromssituasjonen. Den rapporten er kanskje ikke så mye verdt i seg selv. Det er mer den erfaringen etter noen uker i skolen hvor du ser hva elevene forstår som teller mest når du for eksempel skal skrive en IOP”.

Sosiallærer på barneskolen trekker frem noen av de områdene PPT er inne i bildet i forhold til overgangen til ungdomsskolen for elever med spesielle behov. Hun sier følgende:

”Vi har samarbeid med PPT sammen med foresatte, hvor vi innkaller dem for å kvalitetssikre IOPen. Det har vi gjort med foresatte til stede og med tanke på ungdomstrinnet. Samarbeidet med PPT går også inn i ressursteamet. De er med på møtene og de er med og observerer elevene hvis vi vil det”.

Flere av informantene trekker frem fordelene ved at den samme PP-rådgiveren har ansvaret for både barneskolen og ungdomsskolen. På den måten har PP-rådgiver kunnskap om organisering på skoler og ikke minst så kjenner han/hun elevene. Den kunnskapen er nyttig når eleven kommer over i ungdomsskolen og ny lærer tar over. Rådgiver på ungdomsskolen sier:

”Inntil dette skoleåret så har denne barne- og ungdomsskolen hatt samme PP-rådgiver. Det har vært en veldig god kontinuitet mellom disse to skolene. Hun har skrevet de sakkyndige vurderingene med tanke på overgang til vår skole, så hun har fulgt hele skoleløpet”.

Sosiallærer på barneskolen følger opp med å svare:

”det har vært veldig fint at vår PP-rådgiver også har vært på ungdomstrinnet sånn at hun har visst hvordan ungdomstrinnet er organisert nettopp med tanke på å legge best til rette for elevene med spesielle behov. Det har vært veldig bra synes jeg at hun har hatt begge skolene”.

I forbindelse med organisering trekker flere av informantene frem at barne- og ungdomsskolen er relativt ulike og forholdene for elever med spesielle behov er forskjellige. Tilrådingene fra PPT på en elev som gjelder barneskolen er ikke alltid gjennomførbare på ungdomsskolen. Leder for barneskolens spesialpedagogiske team sier følgende:

”Jeg gjennomgår pp-rådene, pp-tilrådingen på alle elevene som har tildelinger for å se om rådene er overførbare for ungdomstrinnet. De kan være for gamle, de kan være for rettet mot barnetrinnet. Ser jeg at de er for gamle så snakker jeg med foresatte og kontaktlærer om ny henvisning til PPT. Da er tilrådingen klar til høsten. Da får vi en ny vurdering for eleven som skal over på et annet skoleslag hvor forholdene er helt annerledes”.

PP-rådgiver hevder også at det spesialpedagogiske tilbudet er annerledes på ungdomsskolen. Hun sier:

”På ungdomsskolen får eleven ny IOP. Det er på en måte andre ting som vektlegges på ungdomsskolen som for eksempel karakterer. Det er nye forhold som kommer inn. Spesialundervisningen kan bli litt annerledes fordi det er en annen skoleform”.

Når det gjelder deltakelse og samarbeid med skolen i forbindelse med overganger for § 5.1 elever sier PP-rådgiver følgende:

”PPT deltar i overføringsmøtene for elevene. Det er skolene som skal ha ansvar for gjennomføringen av møtene. Det er både generelle møter der man går igjennom elevlistene for de elevene med vedtak. Så har man møter rundt de enkelte elevene der det er behov for det”.

Blant andre instanser som skolene arbeider med i overgangen mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov nevner ledelsen ved de to skolene BUP, barnevernet, kompetansesentra, skoler med utadrettet tjeneste. Kommunen blir trukket frem som ansvarlig for gjennomføringen ansvarsgruppemøter hos de elever der det er opprettet ansvarsgrupper. Ved ansvarsgruppemøter vedrørende overgangen

mellom opplæringsnivåene blir alle relevante instanser som er tilknyttet eleven trukket inn.

I forbindelse med de muntlige rutinene for overgangen til ungdomstrinnet nevner sosiallærer barneskolens ressursteam. Hun sier følgende:

"Vi har noe som heter ressursteam på skolen. Det muntlige som skjer i denne sammenheng er jo at vi snakker om, som et tema, de elevene vi skal gi fra oss til ungdomstrinnet".

Som på de fleste arbeidsplasser er det stort sett tidspress og mye arbeid på den enkelte arbeidstaker. Informantene fra ledelsen på begge skolene gir uttrykk for at mer av de muntlige rutinene ved overgangsarbeidet burde nedfelles skriftlig men at arbeidet med å gjøre det er tidkrevende. Under intervjuet stilte studieinspektør ved ungdomsskolen seg selv spørsmålet: "Når skal jeg få tid til det – i feriene kanskje"?

4.3 Casepresentasjon

I denne delen av oppgaven eksemplifiserer jeg hvordan barne- og ungdomsskolen, som er med i undersøkelsen, gjennomførte en overgang mellom barne- og ungdomstrinnet for en elev med spesielle behov. Jeg starter med å gi en kort beskrivelse av eleven:

Eleven er en jente på 14 år som kommer fra et afrikansk land. Hun går nå på åttende trinn. Hun har flere søsken. Eleven er utredet av PPT. Hun har generelle lære vansker, sen modning fra to år eller mer etter standard samt språkvansker som har gitt seg utslag i tilpasningsvansker. Eleven har vært fysisk utagerende ved konflikter frem til sjette trinn. Eleven er generelt svak til dels meget svak i alle fag bortsett fra kroppsøving. Hun deltar lite i sosial aktivitet med jevnaldrende og medelever utenom skoletid. Fra femte klasse har avstanden til medelever blitt større sannsynligvis på grunn av hennes språkvansker. Eleven motsetter seg spesialundervisning i liten gruppe og "en til en"-undervisning

En av informantene, sosiallærer på barneskolen, sier at skolen har samarbeidet mye med elevens foresatte helt fra eleven begynte på skolen i andre klasse frem til eleven begynte på ungdomsskolen. Foreldrene til eleven i caset har visst at barnet deres har hatt behov for ekstra hjelp med fagene på skolen. Sosiallærer sier at foreldrene har

ønsket at jenta deres i stor grad skal ha sin undervisning i klasserommet sammen med de andre elevene. Eleven har hatt spesialundervisning i stort omfang på barneskolen. Hun sier følgende om foreldrenes forståelse av omfanget av spesialpedagogisk undervisning eleven har hatt behov for på barneskolen:

”Foreldrene var tidlig ute med å forstå at barnet deres trengte hjelp, men det har vært problematisk å få de til å forstå hvor mye hjelp hun burde få”.

Videre sier sosiallærer ved barneskolen at som en del av forberedelsene for overgangen til ungdomsskolen for eleven i caset har barneskolen i februar et møte med foresatte og PPT. Der blir elevens IOP gjennomgått. På det samme møtet diskuteres det om det er andre tilbud enn ordinær ungdomsskole som er best for denne eleven. I samarbeid med foreldrene forsøker skolen å få til et best mulig opplegg på ungdomstrinnet. Etter møtet er foreldrene interessert i å få vite mer om ungdomsskolen. Barneskolen og foreldrene ønsker et møte med representanter fra ungdomsskolen.

Sosiallærer forteller at i april holdes et møte ved barneskolen der en studieinspektør ved ungdomsskolen, foresatte og PPT deltar. På møtet konkluderes det med at eleven vil ha et stort behov for tilrettelegging av undervisningen på ungdomsskolen.

Sosiallærer sier at barneskolen på dette møtet sa i fra at det ville være svært gunstig for eleven å få møte sin nye kontaktlærer så raskt som mulig. Det samme hevder også PPT. På dette møtet snakker de også om hvordan overgangen til ungdomsskolen vil bli for eleven. Studieinspektør ved ungdomsskolen sier følgende:

”Hun ville få problemer med denne overgangen fordi at hun egentlig har mye mer omfattende vansker enn det kanskje familien innser. Det har vært jobbet mye med familien. Det har vært en lang prosess”.

Ved klassetrinnsgjennomgangen i mai er elevens kontaktlærer og spesialpedagog med på dette møtet. Den personen som skal bli elevens nye kontaktlærer på ungdomsskolen er ikke med, fordi kontaktlæreren ikke er blitt bestemt ennå av ungdomsskolen.

Gjennom informantenes uttalelser er ikke eleven i caset med i forberedelsene av overgangen til ungdomsskolen. Hun er ikke deltakende i noen av møtene som blir gjennomført det vil si at hun heller ikke deltar i møtet der IOPen blir gjennomgått og evaluert. I følge ledelsen ved ungdomsskolen er elevdeltakelse i overgangsarbeidet ikke vanlig mellom barne- og ungdomstrinnet, det er først i forberedelsene av overgangen mellom ungdomsskolen til videregående skole at elevene deltar. Flere av informantene hevder at eleven i caset i ikke møter sin nye kontaktlærer på ungdomsskolen før hun går i sommerferie. Hun møter sin nye kontaktlærer først når skolen starter til høsten.

Den nye kontaktlæreren til eleven på ungdomsskolen sier følgende om elevens fungering på ungdomsskolen:

”Eleven er veldig svak og har problemer med å ordlegge seg både skriftlig og muntlig. Hun klarer ikke å tilegne seg kunnskap i en vanlig klasseromssituasjon. Hun trenger en lærer som sitter sammen med henne”.

Kontaktlærer ved ungdomsskolen sier at skolen har hatt flere møter denne høsten med foreldrene til eleven i caset. Det har også vært møter etter jul. Innholdet i møtene dreier seg om at skolen og foreldrene prøver å komme til enighet i hva slags undervisning som er best for eleven. Hun sier følgende om samarbeidet med foreldrene:

”Jeg føler at samarbeidet med foreldrene er veldig vanskelig. I det ene øyeblikket så innser far at behovet er stort men vil ikke at hun skal ha noe spesialundervisning uansett. Jeg vet ikke om far forstår alt”.

Kontaktlærer på ungdomstrinnet hevder at eleven ikke får den undervisningen hun trenger fordi hun nekter å samarbeide. Foreldrene sier en ting og skolen sier noe annet. Kontaktlærer hevder følgende:

”Eleven motsetter seg undervisning i liten gruppe for hun får høre hjemme at hun ikke skal ha det. Hun er mellom barken og veden”.

Studieinspektør sier at eleven ikke har noe utbytte av undervisning i vanlig klasse og at eleven bør ha mye spesialundervisning i liten gruppe og en til en. Foreldrene til

eleven mener at hun kun skal ha undervisning i klasserommet. Studieinspektør sier videre at:

”Hvis det er sånn at foreldre ikke vil at deres barn skal ha spesialundervisning så er det i ytterste konsekvens barnevernet neste. Hun kan ikke sitte i en vanlig klasse og ikke motta noen ting. Hvis det er sånn at vi mener at dette her er omsorgssvikt så må jo vi gå videre med det”.

Flere av informantene i undersøkelsen nevner at foreldrene i caset har vanskelig for å forstå omfanget av jentas behov for spesialundervisning.

5. DRØFTING AV RESULTATER

I denne delen av oppgaven forsøker jeg å bruke den innhentede informasjonen fra informantene i undersøkelsen som jeg har funnet interessant og drøfter denne mot relevant teori og empiri fra oppgavens teoridel.

Med spørsmålene i intervjuguiden ønsket jeg å få informasjon om hvordan skolene mestret overgangsarbeidet mellom barne- og ungdomstrinn for elever med spesielle behov. Jeg ønsket å få informasjon om hvordan de fikk til en god overgang. Gjennom intervjuene fikk jeg informasjon om de tiltakene skolene har i forbindelse med overgangen barnetrinn – ungdomstrinn. Skolene i undersøkelsen praktiserer en del tiltak som er nedfelt skriftlig, men også tiltak som kun eksisterer muntlig som sedvaner. Skolenes overgangsrutiner som gjelder for elever med spesielle behov som skal over i ungdomsskolen har ut fra min vurdering en del mangler. Flere av manglene er skolene i undersøkelsen klar over. Skolene både ønsker og har planer om å gjøre noe med dette.

I forhold til Bronfenbrenners (1979) fire nivåer i den utviklingsøkologiske modellen; mikro, meso, ekso og makro forsøker jeg gjennom funnene i undersøkelsen å vurdere skolenes overgangsarbeid; hvor svikter det i skolesystemet, hvorfor er det slik og om det finnes mulighet for eventuelle forbedringer. I forhold til *mikrosystemet* blir skolenes skriftlige nedfelte rutiner i forhold til overgangsarbeidet for elever med spesielle behov drøftet. Jeg gjennomgår også skolenes organisering i forhold til viktigheten av å ha kontaktlærerne klare før sommerferien med hensyn til de elevene med spesielle behov som skal over til ungdomsskolen. Sårbarheten ved at skolenes rutiner i stor grad forekommer i muntlig form blir også drøftet.

Når det gjelder skolenes overgangsarbeid i forhold til *mesosystemet*, har jeg drøftet samarbeidet mellom hjem og skole og samarbeidet mellom skolen og PPT.

Samarbeid og gode relasjoner er særlig viktig for at skolen skal lykkes i å forberede

og gjennomføre overgangen for elever med spesielle behov slik at eleven opplever forutsigbarhet og trygghet gjennom hele prosessen.

Med hensyn til skolenes *eksosystem* har jeg særlig vurdert skolenes ”informasjonsflyt” gjennom ulike møter. Med informasjonsflyt mener jeg hvordan skolene videreformidler både muntlig og skriftlig informasjon om elever med spesielle behov som skal over til ungdomsskolen.

Når det gjelder skolenes *makrosystem* har jeg hovedsakelig drøftet hvordan skolenes overgangsarbeid for elever med spesielle behov utøves i henhold til forskrifter, lovverk og veiledninger som gjelder for skolens arbeid på dette området.

5.1 Konfliktområder

Med konfliktområder i forhold til skolenes overgangsarbeid for elever med spesielle behov mener jeg uoverensstemmelser mellom interesser, verdier, handlinger eller retninger i den enkelte skole som system, mellom skolene samt mellom skolene, foretatte og hjelpeapparatet.

5.1.1 Skriftlig nedfelte rutiner

Når det gjelder skriftlige rutiner vedrørende overgangsarbeidet for elever med spesielle behov ved skolene i undersøkelsen, er det slik jeg tolker det flere konfliktområder. Skolene i undersøkelsen har skriftlige rutiner som foreligger som en samhandlingsplan. Samhandlingsplanen beskriver tiltak som gjelder for alle elevene som skal over til ungdomsskolen. For elever med spesielle behov vil det ofte være nødvendig med flere spesifikke tiltak og med en tydeliggjøring av hvilke personer som har ansvar for gjennomføring og hvilke personer som bør innkalles i forhold til de ulike tiltakene. I overgangsarbeidet for elever med spesielle behov er det ofte flere instanser som skal samarbeide og det vil ofte være flere møter med de ulike instansene og med foresatte. Dette fører til at tiltakene for denne elevgruppen bør være skriftlig nedfelt, helst i en egen plan, slik at skolene sikrer at tiltak blir

gjennomført og alle instanser får bidratt i dette arbeidet. Slik jeg ser det krever dette en strukturert og oversiktlig plan som beskriver de ulike tiltakene relativt detaljert. Planen bør inneholde tidspunkt for gjennomføring av tiltakene, hvilke personer som har ansvar for hvilke tiltak og hvem som skal innkalles og bidra ved de ulike tiltakene. Jeg tenker at en overgangsplan som gjelder denne elevgruppen burde vært mer spesifikk og detaljert enn den som foreligger ved skolene som er med i undersøkelsen. For å klare å få til en god overgang for elever med spesielle behov der de møter et godt tilrettelagt undervisningsopplegg, kreves slik jeg ser det gode skriftlige prosedyrer for dette arbeidet.

To av informantene i undersøkelsen, som begge er ansvarlige for spesialundervisningen på skolene, fortalte at det ikke er satt av nok tid til å få oppdatert og oppgradert samhandlingsplanen. De to informantene mente at det å utarbeide gode skriftlige rutiner krevde mye ressurser i form av tid - noe de ikke hadde nok av. De hadde begge mange gode ideer om hvordan overgangsarbeidet burde være ved skolene, og de hadde ønske om at de muntlige rutinene skulle skriftliggjøres. Men i en skolehverdag full av gjøremål og plikter ble dette arbeidet nedprioritert og de fikk ikke tid til å sette seg ned å gjøre dette arbeidet som de begge mente var svært viktig for å sikre en god overgang for elever med spesielle behov.

I følge Bronfenbrenner (1979) er en av faktorene som kan påvirke resultatet av en økologisk overgang forberedelsesmulighetene. Sagt på en annen måte så avhenger utfallet blant annet av de økologiske rammefaktorene. I oppgavens sammenheng vil et avgjørende moment med hensyn til utfallet være hvorvidt faglige aktører får mulighet til å forberede overgangen på en god måte.

Knapphet på ressurser er også noe Kokkersvold (1998) avdekker i en undersøkelse om overgangsarbeidet mellom ungdomstrinnet til videregående skole. Han sier at de faglige aktørene, blant annet sosiallærere og rådgivere, mente at det var for få ressurser innen den sosialpedagogiske tjenesten til å utføre oppgavene i forhold til overgangs-problematikk.

Hos PPT som er med i undersøkelsen finnes det ikke skriftlige rutiner med hensyn til PP-rådgivers rolle i overgangsarbeidet mellom barne- og ungdomsskolen for elever med spesielle behov. PP-rådgiver i undersøkelsen sier det finnes skriftlige rutiner for overgangen mellom barnehagen og grunnskolen og i overgangen ungdomsskolen og videregående skole. Hun hevder at det også burde være skriftlige rutiner på overgangen mellom barne- og ungdomsskolen fordi denne overgangen er viktig. Hun sier at alderen rundt syvende og åttende trinn er en uheldig tid for ungdommene å komme feil ut på, da det i denne perioden ofte skapes en videre negativ sirkel. Når det gjelder skriftlig nedfelte rutiner om PPTs rolle i overgangsarbeidet mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov, har jeg gjennom ulike instanser fått informasjon om at dette varierer fra PP-kontor til PP-kontor, og fra kommune til kommune. I følge PP-rådgiver finnes det muntlige rutiner i form sedvaner på PP-kontoret. Rutinene for overgangsarbeidet ved skolene blir til i samarbeid mellom PP-rådgiver og den enkelte skole. Slik jeg ser det er det et konfliktområde her som dreier seg om at det er interesse og behov for skriftlige rutiner hos PP-rådgiver, men at PP-kontoret sannsynligvis ikke ser behovet for skriftlige rutiner på dette området.

Informantene, både fra skolen og PPT, gir uttrykk for at det er behov for gode skriftlige rutiner for overgangsarbeidet mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov. Hvorfor blir da ikke dette arbeidet med å få nedtegnet gode skriftlige rutiner prioritert? Her kan ledelsen ved de to instansene gjennomføre dette ved å for eksempel velge ut aktuelle ansatte eller arbeidsgrupper som evaluerer overgangsarbeidet og utfører arbeidet med å lage gode skriftlige rutiner. Det forutsetter at ledelsen setter av tid til dette arbeidet.

Når det gjelder rutiner for overgangsarbeidet for skolene og PP-tjenesten, står det i heftet Veiledning (2004) at man i samspillet mellom skole og PPT hele tiden bør ha enkle og oversiktlige rutiner og at alle overganger mellom hovedtrinn og skoleslag bør forberedes grundig og planlegges nøye.

I en undersøkelse om overgangsarbeidet mellom ungdomstrinnet og den videregående skolen for elever med spesielle behov (Kokkersvold, 1998),

konkluderes det med at rutinene for overgangsarbeidet ved skolene kunne vært tydeligere. Ved tydeligere rutiner kan rutinene fungere som en støtte når skolen står ovenfor vanskelige saker. Slik jeg ser det bør skolene i undersøkelsen forsøke å utarbeide tydeligere rutiner for overgangsarbeidet enn de rutinene som foreligger skriftlig i dag. I forhold til eksemplet eller caset som blir drøftet senere i dette kapitlet, vil jeg tro at skolene kunne gjennomført en bedre overgang og kanskje unngått en del av de vanskelighetene de står overfor på ungdomsskolen i dag, hvis overgangsrutinene hadde vært tydeligere.

Munkhaugen (2003) sier at organisering og gjennomføring av overganger må flyttes til "systemnivå". God praksis med overgangsarbeidet må nedfelles i opplæringsinstitusjonenes rutiner ved overganger og behandles på overordnet nivå. Jeg tenker at dette er en av de største utfordringene skolene står overfor. Kanskje er ikke overgangsarbeid for elever med spesielle behov i særlig grad prioritert av ledelsen ved skolene? At ingen av rektorene ved skolene i undersøkelsen deltok i intervjuene kan kanskje tyde på at de ikke prioriterer dette arbeidsområdet? Kan det være at denne gruppen elever blir oppfattet som en gruppe som allerede er godt nok ivaretatt? Skolene har mange andre elever som også skal ivaretas i overgangsarbeidet. Et sitat fra en av informantene fra ledelsen sier noe om at disse elevene kanskje blir vurdert som en gruppe som allerede blir godt nok ivaretatt:

"Disse elevene som har IOP, der er alt dette med overgangsordninger mye mer ivaretatt.... IOP-elevene blir fulgt opp. Det vil jeg si".

5.1.2 Individuell opplæringsplan (IOP) og sakkyndig vurdering

I samhandlingsplanen vedrørende overgangen mellom barne- og ungdomstrinnet for skolene i undersøkelsen undrer jeg meg over at tiltak som "gjennomgang av IOP" og "gjennomgang av sakkyndig vurdering" ikke blir nevnt som egne tiltak i planen. IOP er et viktig pedagogisk verktøy i undervisning av elever med spesielle behov. I tillegg er det et juridisk dokument bygget på en sakkyndig vurdering. En individuell opplæringsplan (IOP) skal medvirke til å sikre elever med spesialundervisning et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud. IOPen er det arbeidsdokumentet den nye

læreren på ungdomsskolen skal arbeide etter på høstsemesteret, ettersom denne læreren ikke kjenner eleven fra før. En IOP er et dokument som er av stor betydning i overgangsarbeidet for elever med spesielle behov. Gjennomgang av dette dokumentet burde nedfelles i samhandlingsplanen for skolene. Et møte der IOP gjennomgås er et tiltak der foresatte, eleven selv, PPT, ny og gammel kontaktlærer samt en fra ledelsen bør være tilstede.

Opplæringsloven (1998) understreker at foreldre og eleven selv, så langt det er mulig, skal delta i planarbeidet. Foreldrene skal også skriftlig tilkjenne seg at de er kjent med innholdet i barnets IOP. I heftet *Veiledning* (2004) står det at eleven selv har en særlig kunnskap om sine vansker, styrker, muligheter, interesser og behov. Ofte innehar også foresatte den samme kunnskapen. Denne kunnskapen er det viktig å bygge på når en utformer planen.

Ledelsen ved ungdomsskolen forteller at lærerne ved skolen oppfordres til å lese mappene til elevene med spesielle behov før studiestart på høsten. Mappene inneholder blant annet en individuell opplæringsplan (IOP) for eleven og en sakkyndig vurdering av eleven skrevet av PPT. Opplæringsloven (1998) fastlegger at en sakkyndig vurdering skal omhandle følgende: elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, eventuelle lærevansker eller andre særlige forhold som påvirker opplæringen, realistiske opplæringsmål for eleven, om en kan avhjelpe de vansker eleven har innenfor det ordinære opplæringstilbudet, hvilken opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud. Når lærerne på ungdomsskolen blir oppfordret til å lese elevmappene er det slik jeg forstår ønskelig at lærerne leser mappen, men det er opp til lærer om han/hun leser mappen eller ikke. Det å ikke sette seg inn i IOPen og den sakkyndige vurderingen til en elev med spesielle behov før eleven starter på ungdomsskolen, betyr at eleven mest sannsynlig ikke møter den tilretteleggingen han/hun har behov for – og krav på. I verste fall vil dette være et brudd på Opplæringsloven fordi eleven ikke får tilrettelagt undervisningen etter sine behov. Her bør skolen gi sterkere føringer enn kun å oppfordre lærerne til å lese elevmappene. Å lese igjennom dokumentene i elevmappene bør være et minimum av

de forberedelser en lærer, som skal motta en elev med spesielle behov, gjør før skolen starter på høsten. Det optimale slik jeg ser det er at de nye lærerne på ungdomsskolen gjennomgår en elevs IOP og sakkyndige vurdering i et møte der henholdsvis gammel kontaktlærer og PP-rådgiver er med. Da kan eventuelle uklarheter bli forklart og utfyllende informasjon kan gis.

I undersøkelsen sier en av informantene at elevene med spesielle behov, som skal over til ungdomsskolen neste skoleår, selv ikke deltar i møter i forbindelse med overgangsarbeidet. Informanten sier videre at elevene først deltar i overgangsmøtene når de skal over til videregående skole. Selv om Opplæringsloven sier at eleven bør delta i arbeidet med egen IOP og tas med i planleggingen, viser det seg at dette ikke blir gjennomført i praksis. Kanskje det er slik at elevene ikke tas med i overgangsarbeidet fordi skolene vurderer elevene til å være for umodne til å kunne vurdere sin egen skolesituasjon? Elevenes egen deltakelse i overgangsarbeidet skjer i forbindelse med besøk på ungdomsskolen der elevene skal få treffe sine nye lærere på ungdomsskolen. Vetrhus og Bjelland (2006) hevder at skolen ikke må glemme at det er eleven som skal over i et nytt opplegg. De sier at eleven skal være den sentrale samarbeidspersonen i denne fasen. Videre sier Vetrhus og Bjelland at eleven på forhånd må få bli kjent med de nye utfordringene, kravene og forventningene eleven vil møte på for eksempel på en ny skole.

5.1.3 Foreldresamarbeid

I overgangen mellom barne- og ungdomsskolen for elever med spesielle behov er det gyllen anledning for skolen og foresatte til å møtes for å diskutere og bli enige om hvordan undervisningen bør tilrettelegges for elevene på ungdomsskolen. I eksemplet eller caset i forrige kapittel har barneskolen gjentatte ganger forsøkt å få foreldrene til eleven til å forstå hva slags undervisning og i hvilket omfang av spesialundervisning deres barn har behov for. Gjennom informantenes uttalelser på ungdomsskolen har disse foreldrene ikke samme forståelse av elevens behov for spesialundervisning som lærerne har på ungdomsskolen. Lærerne på ungdomsskolen sier at de har de samme

vanskene med foreldrene som barneskolen hadde. Ungdomsskolen sier videre at eleven i caset ikke får den undervisningen hun har behov for fordi eleven nekter å få annen undervisning enn den ordinære klasseromsundervisningen med full klasse.

Holmberg og Kokkersvold (delrapport 1, 1997) sier at det er skolen som har ansvaret for å organisere og iverksette spesialpedagogiske tiltak for barn og unge med spesielle behov som har fått enkeltvedtak om spesialundervisning.

Spesialundervisning kan koordineres og organiseres svært forskjellig avhengig av elevens funksjons- og læreforutsetninger og behov for individuell tilrettelegging. Spesialundervisning skal først og fremst gis innenfor det ordinære skolesystem og i klassen, men kan også i følge grunnskoleloven gis utenfor skolen.

Om eleven i caset sier kontaktlærer på ungdomsskolen at eleven står mellom barken og veden. Foreldrene ønsker ikke at eleven har spesialundervisning i form av en- til – en undervisning eller i liten gruppe. Foreldrene vil at eleven skal ha undervisning sammen med de andre elevene. Lærerne på ungdomsskolen ser at eleven har behov for spesialundervisning i stort omfang. Den sakkyndige vurderingen fra PPT anbefaler at eleven får spesialundervisning i stort omfang.

I forbindelse med samarbeid mellom hjem og skole hevder Huseby kompetansesenter (2005) at skolen bør investere tid til å ta foresatte med på råd i hele prosessen der en elev skal få eller får spesialundervisning. Dette innebærer at foresatte er med i forkant av PPTs sakkyndige vurdering, i prosessen med å utarbeide IOP og i forkant av enkeltvedtak eller ressurstildeling. At foresatte er med i denne prosessen er en god måte å forebygge uenigheter på. Det går klart frem i opplæringslovens kapittel 5 om spesialundervisning at foresatte har rett til å bli hørt.

Ledelsen ved ungdomsskolen sier at dette er en vanskelig sak. Det har siden eleven startet ved ungdomsskolen vært kommunikasjons- og samarbeidsvansker mellom eleven, elevens foreldre og skolen. Jeg undrer meg over hvorfor skolene valgt ut nettopp dette caset. Jeg ønsket i utgangspunktet et case som viste ”den gode

overgangen”. Caset er slik jeg ser det ikke et eksempel på en god og vellykket overgang, fordi det er svakheter i flere faser og ledd i overgangsarbeidet.

Holmberg og Kokkersvold (delrapport 1, 1997) hevder at skolen vil stå overfor særlige utfordringer dersom eleven ikke finner seg til rette eller opplever at opplegget og innholdet ikke var slik som forventet. Et avgjørende punkt vil derfor være kvaliteten og realismen i de opplysningene eleven har fått og ikke minst har oppfattet. De tror at mange vanskelige overganger kunne vært unngått med bedre og mer realistisk informasjon og rådgivning.

I dette caset er det en konflikt mellom hva skolen mener eleven har behov for og hva foreldrene mener at barnet deres har behov for. Kanskje har ikke foreldrene til eleven god nok forståelse av vanskene som barnet deres har i skolen. Ingen av informantene nevner bruk av tolk overfor disse foreldrene i caset. Kunne skolen benyttet tolk som kunne hjulpet foreldrene til å forstå hvilket behov for undervisning barnet deres har i skolen? Kanskje ligger det i foreldrenes kulturbakgrunn at det er negativt og skambelagt at deres barn må ha spesialundervisning?

I eksemplet har ikke ungdomsskolen foreløpig gått til det steget at de har kalt inn barnevernet på bakgrunn av at eleven ikke får den undervisningen hun trenger fordi elevens foreldre motsetter seg den undervisningen som skolen anbefaler. Her bør kanskje ikke ungdomsskolen lenger la foreldrene bestemme over sitt barn med hensyn til elevens skolefaglig opplegg. Denne jenta har mistet mye undervisning allerede. Hvor lenge skal hun fortsette å være i klasserommet uten å få noe med seg? Om noen år kan denne jenta i verste fall saksøke skolen for at skolen ikke gav henne den undervisningen hun hadde rett til. I barnelova § 30 (1981), som beskriver innholdet i foreldreansvaret, står det blant annet at foreldrene skal sørge for at barnet får undervisning etter evner og forutsetninger. Jeg tenker at her er det både skolens ansvar, men også foreldrenes ansvar, å sørge for at denne jenta får den undervisningen eller utdanningen hun har behov for og forutsetninger for å mestre. I verste fall kan både skolen og foreldrene, i ettertid, måtte stå til ansvar for at denne jenta ikke fikk den opplæringen hun trengte.

I caset har en nyutdannet lærer blitt satt inn som kontaktlærer for denne eleven. Ut i informantenes uttalelser er dette en vanskelig sak. Eleven nekter å bli tatt ut av klasserommet for å ha spesialundervisning, skolen mener hun bør ha spesialundervisning og foreldrene til eleven sier at hun skal ha undervisning sammen med klassen. For bedre å kunne mestre både eleven og de foresatte i caset burde kanskje skolen ha satt inn en erfaren kontaktlærer? Det hadde også sikkert vært en fordel at denne kontaktlæreren hadde spesialpedagogisk kompetanse. En erfaren kontaktlærer ville mest sannsynlig hatt større forutsetninger for å klare å håndtere disse utfordringene og til å oppnå bedre kommunikasjon med foreldre.

I følge Bronfenbrenner (1979) innebærer en overgang potensial for vekst og modning, men også for det motsatte – blant annet stagnasjon. Han sier videre at faktorer som kan påvirke resultatet av en økologisk overgang blant annet er de følelsene og forberedelsesmulighetene personer som er involvert har. Mulighetene for at eleven opplever vekst og modning eller stagnasjon og angst er tilstede ved for eksempel overgangen mellom barnetrinn og ungdomstrinn. Sagt på en annen måte så avhenger utfallet av samspillet eleven inngår i med de viktige personene og de økologiske rammefaktorene. Et avgjørende moment med hensyn til utfallet vil være hvorvidt faglige aktører, foresatte og øvrige nettverk fungerer som støttespillere og er i stand til å samarbeide når det er behov for det.

I caset møter kontaktlærer mye trøbbel og konflikter rundt eleven og elevens foresatte noe som sikkert påvirker hennes samhandling med eleven men også med foreldrene. Kontaktlæreren til eleven sier at eleven ikke har det lett på ungdomsskolen. Kan denne overgangen føre til stagnasjon for eleven? Kunne disse vanskelighetene, som ungdomsskolen møter via eleven og elevens foresatte, kanskje vært redusert ved at ungdomsskolen hadde hatt flere møter med blant annet foresatte, ledelse og forrige kontaktlærer på barneskolen? Mest sannsynlig ville eleven hatt en bedre skolehverdag hvis ledelsen, PPT, kontaktlærer og foresatte hadde hatt et nært samarbeid, hadde hatt felles forståelse av problematikken, og alle hadde ”trukket” i samme retning.

I forhold til at de ulike systemene bør trekke i samme retning, sier Bronfenbrenner (1979) at barns utvikling vil profitte på det. Det er fordelaktig at det er verdi- og interesselassig samsvar mellom enhetene, og at personene i de ulike systemene kjenner og støtter hverandre. Han sier videre at når meso funksjonerer skapes de beste vilkår for vekst, identitetsdanning og sosialisering.

5.2 Sårbarhetsfaktorer

Med sårbarhetsfaktorer i forhold til skolens overgangsarbeid mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov mener jeg her skolens avhengighet av at systemet i og rundt skolen fungerer. At systemet i og utenfor skolen ikke fungerer tilfredsstillende vil i større eller mindre grad påvirke elevenes skolehverdag. For eksempel kan lærerne på ungdomsskolen ha behov for veiledning og hjelp fra PPT i forbindelse med tilrettelegging av undervisningen for elever med spesielle behov. Hvis ungdomsskolen ikke har noen PP-rådgiver knyttet til skolen i perioden rundt og etter oppstart, kan det føre til at lærerne ikke klarer å tilrettelegge undervisningen for eleven på en god måte. Dette fører til at elevene opplever å miste mye undervisning og de får en ”vanskelig” start på ungdomsskolen.

5.2.1 Uheldig organisering og mangelfull informasjon

I samhandlingsplanen til skolene i undersøkelsen står det at et av tiltakene i forbindelse med overgangen til ungdomsskolen, som spesifikt inkluderer elevene selv, er et besøk til ungdomsskolen der elevene får møte sine nye lærere som de skal ha gjennom skoleåret til høsten. I følge ledelsen ved ungdomsskolen er det sjelden at skolen klarer å ha lærerne, og særlig kontaktlærerne, klare før sommerferien. Heller ikke elevene med spesielle behov som skal begynne på ungdomsskolen får møte sine nye kontaktlærere. At elevene ikke får møte sine nye lærere på ungdomsskolen mener jeg er uheldig. Kanskje blir sommerferien en periode der elevene opplever utrygghet fordi de ikke vet hvilke lærere de skal forholde seg til når skolen starter på høsten. Vettrhus og Bjelland hevder at skolen ikke må glemme at det er eleven som skal over i

et nytt opplegg. Videre sier de at eleven på forhånd må få bli kjent med de nye utfordringene, kravene og forventningene eleven vil møte på for eksempel på en ny skole.

At det nye skoleårets kontaktlærere ikke er klare før sommerferien vanskeliggjør også at informasjon blir overlevert fra tidligere kontaktlærer til den nye kontaktlæreren på ungdomsskolen. Munkhaugen (2003) ved Øverby kompetansesenter sier at utfordringene i overgangsarbeidet blant annet er at skolen kan ha en uheldig organisering, ved at det blir bestemt hvem som skal ha det pedagogiske ansvaret sent i vår-semesteret - i mai eller juni. Hun sier videre at det er liten forståelse fra skolen for at en overgang krever ekstra ressurser og tid til informasjonsutveksling og ”bli kjent”-opplegg.

Ifølge rådgiver på ungdomsskolen er det vanskelig å ha kontaktlærerne klare før sommerferien. Flere av informantene hevder at skolene bør få til et møte på våren mellom tidligere kontaktlærer og ny kontaktlærer på ungdomsskolen. Et slikt møte er helt vesentlig for å videreformidle viktig informasjon – og særlig gjelder dette der det er elever med spesielle behov som skal begynne på ungdomsskolen. Informantene sier videre at informasjon om en elev i et møte mellom gammel og ny kontaktlærer blir mer utfyllende og nyansert. Ulempen ved at informasjon om en elev går gjennom flere ledd, før den blir gitt til rette vedkommende – i dette tilfellet kontaktlærer, er at mye viktig informasjon blir borte underveis.

Vettrhus og Bjelland (2006) hevder at direkte kontakt mellom gammel og ny kontaktlærer er svært viktig. Kontakten bør hvis det er mulig etableres i god tid før eleven begynner på ny skole. Noen skoler har imidlertid tradisjon for å være sent ute med å få på plass timer og hvem som skal ha klassen. På denne måten blir det vanskelig å få til den tidlige kontakten. De sier videre at man bør prøve å endre denne tradisjonen og at det bør være mulig å få til. Andre skoler får det jo til sier de.

Kontaktlærer på barnetrinnet sier at det er viktig at informasjon om elever med spesielle behov gis direkte til den nye kontaktlæreren. Han sier videre at det for

mange av disse elevene ligger veldig grundig arbeid bak i kartlegging av problematikk og utprøving av forskjellige metoder for å hjelpe dem i skolearbeidet. Kontaktlærer på barnetrinnet sier at det er synd at informasjonen går tapt i overgangsfasen, for mange av de nye kontaktlærerne på ungdomsskolen som får elever med spesielle behov i sin gruppe kunne trenge den bakgrunnsinformasjonen som de gamle kontaktlærerne innehar.

Ved at tidligere- og ny kontaktlærer ved barne- og ungdomsskolen møtes vil nyansert og verdifull informasjon, om en elev med spesielle behov, gitt videre. En betydelig del av denne informasjonen som blir videreformidlet i et slikt møte blir sjelden skriftlig nedfelt noe som er viktig for at kontaktlærer skal få et fullstendig bilde av eleven. En ny kontaktlærer som har fått både muntlig informasjon om en elev av tidligere kontaktlærer og som har lest de skriftlige dokumentene som foreligger om eleven er mest sannsynlig bedre forberedt i møtet med den nye eleven enn en kontaktlærer som bare ”kjenner” eleven gjennom et skriftlig materiale.

Kjernen med meso, som er møtet mellom viktige personer i et barns liv, er ifølge Bronfenbrenner (1979), at det skaper kommunikasjon og fellesskap rundt grunnleggende verdier, noe som gjør at barn opplever forutsigbarhet og trygghet.

Gjennom informantenes uttalelser kan det virke som informasjon flyter lettere, eller er lettere å videreføre der barne- og ungdomsskolen ligger i samme bygning eller på samme området. Leder for det spesialpedagogiske teamet på barneskolen mente at det var enklere å kommunisere og videreformidle informasjon og beskjeder om elever når barne- og ungdomsskolen var i det samme bygget. Da møttes lærerne fra de to trinnene i kantina eller ute på inspeksjon i friminuttene. Kanskje er det slik at når barne- og ungdomsskolen har lang fysisk avstand fra hverandre møter de større utfordringer med hensyn til å få til hyppige møter med informasjonsutveksling om elever enn de barne- og ungdomsskolene som ligger på samme området eller i samme bygning? Kanskje fordrer lang avstand mellom barne- og ungdomsskolen at skolene må organisere overgangsarbeidet bedre og sørge for at informasjon om elevene ”flyter” like godt som når skolene er på samme området eller i samme bygning?

Ledelsen ved ungdomsskolen i undersøkelsen hevder at skolen er svært sårbar i forhold til at PP-rådgiver må være på plass og tilgjengelig for de nye kontaktlærerne på ungdomsskolen når skoleåret starter og en periode utover høsten. Kontaktlærerne vil ofte ha behov for hjelp fra PPT for på en god måte å kunne tilrettelegge undervisningen for elever med spesielle behov. Jeg undrer meg over hvorfor de bruker PPT i så stor grad for å få hjelp til å tilrettelegge for denne elevgruppen? Hvorfor bruker ikke de nye kontaktlærerne på ungdomsskolen de forrige kontaktlærerne på barneskolen for å få hjelp til å tilrettelegge for elevene med spesielle behov. De forrige kontaktlærerne kjenner mest sannsynlig elevene atskillig bedre enn en PP-rådgiver, som kanskje kjenner eleven kun gjennom testing, samtaler og observasjon. Er dette ansvarsfraskrivelse fra ungdomsskolen der de legger skylden på PPT når de ikke klarer å tilrettelegge og mestre undervisningen for en elev med spesielle behov? Et eksempel på det kan være en uttalelse fra ledelsen ved ungdomsskolen. Ledelsen sier følgende i forbindelse med vanskelighetene som ungdomsskolen møtte hos eleven i eksemplet/caset;

”Hvis hun fra PPT ikke hadde sluttet så hadde dette gått veldig bra. Jeg tror det hadde blitt en kjempefin overgang. Å så ble det ikke det. Da lider jo disse elevene under det og vi kan ikke laste noen for det”.

5.2.2 Skolen og samarbeidet med PPT

For skolene som er med i undersøkelsen er det i samhandlingsplanen nedfelt en del skriftlige tiltak som gjelder overgangen til ungdomstrinnet for elever med spesielle behov. Informantene sier at PPT er deltakende i flere av tiltakene vedrørende overgangen for elever med spesielle behov. I samhandlingsplanen er ikke PPTs deltakelse i tiltakene nedfelt. Til spørsmålet om hvordan skolen samarbeider med PPT og andre instanser i overgangsarbeidet mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov ble det av informantene hevdet at det i hovedsak er PPT skolene samarbeider med. Selv om det for skolene er en selvfølge at PPT deltar i flere av tiltakene i samhandlingsplanen så bør allikevel PPTs deltakelse nedfelles skriftlig.

Som beskrevet tidligere bør samhandlingsplanen inneholde tiltak som nøye beskriver blant annet hvem som skal delta på de ulike tiltakene.

PP-tjenesten er en lovpålagt tjeneste og er en hjelpeinstans som har et særlig ansvar for at barn og unge med særskilte behov møter en skole som er tilpasset deres spesielle evner og forutsetninger. I henhold til Opplæringsloven har barn og unge i grunnskolen en lovbestemt rett til spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp, dersom de har behov for det. Dette er PP-tjenestens største sakkyndighetsområde.

I følge studieinspektør ved ungdomsskolen i undersøkelsen er den sakkyndige vurderingen fra PPT ofte skrevet med et fagspråk som er vanskelig å forstå for lærere uten spesialpedagogisk kompetanse. Denne informanten har videreutdanning i spesialpedagogikk, men har likevel ofte vanskeligheter med å forstå hva den sakkyndige vurderingen sier om innhold og tiltak for elever med spesielle behov. Når forståelsen av innholdet i en sakkyndig vurdering er minimal hos læreren som skal bruke dette innholdet i forbindelse med å tilrettelegge undervisningen for en elev, er det viktig at PP-rådgiver kan hjelpe læreren til å forstå innholdet. Her kan PPT møte læreren for å oversette den sakkyndige vurderingen til et ”forståelig språk”, for at læreren skal kunne bruke de tiltak PPT tilrår. Det beste ville kanskje være at PPT tilpasser språket i den sakkyndige vurderingen slik at lærerne på egen hånd kan forstå innholdet og på den måten selv trekke ut relevant informasjon.

Opplæringsloven fastlegger at en sakkyndig vurdering skal omhandle følgende: elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, eventuelle lærevansker eller andre særlige forhold som påvirker opplæringen, realistiske opplæringsmål for eleven, om en kan avhjelpe de vansker eleven har innenfor det ordinære opplæringstilbudet, hvilken opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud.

Ledelsen ved ungdomsskolen i undersøkelsen sier at de i forberedelsene av overgangen til ungdomsskolen, for elever med spesielle behov, i forrige skoleår samt en lang periode etter at elevene hadde begynt på ungdomsskolen, i inneværende skoleår, har vært foruten PP-rådgiver. Ledelsen trekker frem skolenes sårbarhet i

forhold til deres behov for hjelp fra PPT i overgangsarbeidet med elever med spesielle behov.

Ledelsen sier videre at skolen var uten PP-rådgiver da eleven i eksemplet/caset begynte på ungdomsskolen. Når skolen senere fikk en PP-rådgiver hadde ikke den nye PP-rådgiveren kjennskap til denne eleven. Dermed fikk ikke lærerne som hadde denne eleven den hjelpen av PPT som de følte at de hadde behov for. I en slik vanskelig sak som i eksemplet/caset i undersøkelsen burde PPT ha vært en støttespiller med hensyn til veiledning til den nye læreren i for eksempel hvordan en skal tilrettelegge undervisningen for eleven eller hvordan en skal samarbeide med elevens foreldre. Burde kanskje PPT ha flere PP-rådgivere tilknyttet samme skole for nettopp å forhindre slike tilfeller som i eksemplet i undersøkelsen?

I følge heftet Veiledning (2004) skal PP-tjenesten være organisert slik at den er tilgjengelig for de gruppene den særlig skal stå til tjeneste for, det vil si barn, unge og voksne som har rettigheter etter Opplæringsloven. PP-tjenesten kan ikke avvise noen som har krav på tilbud fra tjenesten, med den begrunnelsen at det er for liten kapasitet.

I heftet Veiledning (2004) står det at Departementet har sett det som formålstjenlig å utarbeide ett felles veiledningshefte som omfatter både skolens arbeid med spesialundervisning og individuelle opplæringsplaner, og PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid. Dermed kan instansene få en felles referanseramme og felles forståelse av lov og læreplaner, og lettere se disse områdene som griper sterkt inn i hverandre.

Flere av informantene nevnte at det å ha samme PP-rådgiver både på barneskolen og ungdomsskolen er en fordel. Ved at PP-rådgiver er på både barne- og ungdomsskolen gjør at han/hun kjenner elevene med spesielle behov som skal over til ungdomsskolen. Informantene trekker også frem at PP-rådgiver som har skrevet en sakkyndig vurdering på en elev på barneskolen bedre er i stand til å hjelpe denne eleven på ungdomsskolen da PP-rådgiver selv har foretatt kartlegging, observasjon

og samtaler vedrørende eleven. De sier videre at felles PP-rådgiver for skolene skaper god kontinuitet mellom skolene og dermed også kontinuitet og forutsigbarhet for elevene med spesielle behov.

Ved god kommunikasjon og godt samarbeid mellom instansene, der felles fokus er elevens utviklingsmuligheter i skolen, vil elevens skolesituasjon bli godt diskutert og gjennomarbeidet og dette igjen vil ifølge Bronfenbrenner (1979) føre til at eleven opplever forutsigbarhet og trygghet i sin skolehverdag.

5.2.3 Samhandlingsplanen – under huden

Når det gjelder samhandlingsplanens skriftlige rutiner og muntlige rutiner eller sedvaner i overgangsarbeidet mellom barne- og ungdomsskolen for elever med spesielle behov, nevner to av informantene at disse rutinene er så godt innarbeidet at de formelig ligger under huden. Begge disse informantene har arbeidet med overganger for elever med spesielle behov i mange år. Det at rutinene er godt innarbeidet er et pluss for skolene særlig hvis de samme menneskene arbeider der år etter år. Da vil tiltakene bli gjennomført selv om de ikke foreligger i skriftlig form.

Det som kan være negativt ved at rutinene er godt innarbeidet, men stort sett foreligger som muntlige sedvaner hos skolene, er for eksempel hvis skolen ansetter en ny person som skal overta overgangsarbeidet. Da vil skolen være avhengig av at den tidligere personen som kunne disse overgangsrutinene er tilgjengelig og kan lære opp den nyansatte personen. Hvis for eksempel en av disse personene som har overgangsrutinene ”under huden” blir syke, og det ikke finnes særlig av skriftlighet i forhold til prosedyrer og rutiner for overgangsarbeidet, kan det være vanskelig for en nyansatt å mestre disse arbeidsoppgavene. En annen negativ side ved at rutinene stort sett foreligger i muntlig form er at det vanskeliggjør en evaluering av rutinene og prosedyrene.

Vettrhus og Bjelland hevder at skolen bør lage noen klare rutiner for overgangsarbeidet for elever med spesielle behov. Disse rutinene kan nedfelles i en

handlingsplan. Dersom en slik plan ikke finnes bør skolen få dette gjort, ellers er det lett tilfeldighetene som rår med hensyn til overgangsarbeidet. Handlingsplaner kan brukes om igjen og fornyes etter hvert som skolen får nye erfaringer.

6. Hvordan få til en god overgang?

I undersøkelsen har jeg gjennom intervju, dokumentanalyse, empiri og teori forsøkt å finne svar på oppgavens problemstilling som er følgende;

Hva kjennetegner en god overgang?

En analyse av overgangen mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov.

De ulike kildene jeg skaffet og mottok informasjon fra har hevet min forståelse av dette området. Etter min vurdering finnes det ingen fasit for hva som kjennetegner en god overgang mellom opplæringsnivåene for elever med spesielle behov. Likevel vil jeg avslutningsvis forsøke å trekke frem de viktigste momentene som har kommet frem gjennom undersøkelsen, teorien og empirien om overgangsarbeidet for elever med spesielle behov, slik at disse kan fungere som en veileder og rettesnor for dette arbeidet i skolene.

Jeg vil først starte med å trekke frem viktigheten av at avgiver- og mottakerskole, som i denne undersøkelsen barne- og ungdomsskolen, har felles rutiner for overgangsarbeidet skriftlig nedfelt i et plandokument, eller en overgangsplan. Målet med overgangsplanen bør være at elevene, som har spesielle behov, skal få et godt tilrettelagt undervisningstilbud fra første dag på det nye opplæringsnivået.

Skolens skriftlige dokument som omhandler overgangen for elever med spesielle behov bør inneholde følgende; A) Tiltak som skal gjennomføres. Her bør det nedtegnes hvilke personer og instanser som skal innkalles for å kunne gjennomføre tiltaket. B) Tidspunkt for gjennomføringen av tiltaket. C) Hvilken person eller institusjon som har ansvaret for gjennomføringen av de ulike tiltakene.

Den skriftlige planen bør favne hele forløpet og prosessen med overgangsarbeidet; fra overgangsarbeidet starter på barneskolen, til ungdomsskolen overtar og fortsetter arbeidet med eleven. Dette arbeidet vil ofte strekke seg over en relativt lang tidsperiode, gjerne ett drøyt år. I mange tilfeller varer det lenger.

Den skriftlige planen for overgangsarbeidet bør barne- og ungdomsskolen utarbeide i fellesskap med PP-tjenesten, og med innspill fra foresatte fra for eksempel skolenes foreldreutvalg. Gode overganger fordrer samarbeid og kommunikasjon både på tvers av institusjoner og etater, og i aller høyeste grad med foresatte.

Overgangsplanen bør inneholde tiltak som sørger for god informasjonsflyt, både muntlig og skriftlig, mellom barne- og ungdomsskolen. God informasjon dreier seg om å belyse alle sidene ved elevens behov for tilrettelegging i skolen, som for eksempel elevens styrker, svakheter, utfordringer med mer. For å få til god informasjonsflyt kan for eksempel skolene tilrettelegge for et møte mellom tidligere kontaktlærer på barneskolen og ny kontaktlærer på ungdomsskolen. Dette møtet bør avvikles før sommerferien. Ved at både muntlig og skriftlig informasjon blir videreført direkte til de nye kontaktlærerne på ungdomsskolen kan de lage et undervisningsopplegg på bakgrunn av bred kunnskap om elevene. På den måten sikres elevene kontinuitet i undervisningen. Før det nye skoleåret starter på høsten bør for øvrig alle de nye lærerne som skal undervise elever med spesielle behov sette seg grundig inn i elevenes vansker og problematikk.

Den skriftlige planen vedrørende overgangsarbeidet for skolene bør inneholde tiltak der eleven selv, og elevens foresatte, er med på å drøfte innholdet i overgangen til det nye opplæringsnivået. Skolene må sørge for at tolk blir innkalt når det er behov for det. For skolene er det i overgangsarbeidet viktig å holde seg til gjeldene lov- og regelverk som omhandler rettigheter som elever med spesielle behov, og deres foresatte, har i forbindelse med overganger mellom opplæringsnivåene.

Overgangsplanen bør inneholde tiltak der elevene med spesielle behov får mulighet til å bli kjent med det nye opplæringsnivået. Elevene bør få informasjon om -, og omvisning på sin nye skole, og elevene bør få møte sine nye kontaktlærere og lærere. Disse tiltakene bør avvikles før sommerferien.

Helt til slutt vil jeg trekke frem viktigheten av at skolene evaluerer, og eventuelt justerer, den skriftlige planen for overgangsarbeidet. Skolene kan dermed

kontinuerlig forbedre planen etter hvert som de gjør seg nye erfaringer. Evalueringen bør foregå i samarbeid med PPT, og med for eksempel representanter for foreldreutvalgene ved skolen.

Hvis skolene klarer å lage en skriftlig plan for overgangsarbeidet som inneholder de ovennevnte momentene vil de ha store muligheter for å klare å gjennomføre en god overgang for elever med spesielle behov.

6.1 Forslag til videre arbeid med temaet i oppgaven

Det er mange aktuelle problemstillinger til temaet i denne oppgaven. Jeg tenker at det kunne vært relevant og interessant å se nærmere på hvordan PP-tjenesten på best mulig måte kan bistå skolene i overgangsarbeidet mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov. Jeg tror at PPT kan bistå skolene i overgangsarbeidet for denne elevgruppen i større grad enn det funnene i denne undersøkelsen tilsier. En annen problemstilling som jeg også tenker er relevant for temaet i denne oppgaven er på hvilken måte ledelsens holdning til arbeidet med overganger for elever med spesielle behov influerer og påvirker det overgangsarbeidet som utføres mellom barne- og ungdomsskolen.

7. Kildeliste

- Befring, Edvard (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo : Det Norske Samlaget.
- Bronfenbrenner, Urie (1979): *The Ecology of Human Development*. Experiments by Nature and Design. Cambridge : Harvard University Press.
- Bydel Vestre Aker, Habiliteringsteamet (2006): *Informasjonsbrosjyre til foreldre og koordinatorene til barn med funksjonsnedsettelse*. URL: [http://www.bydel-vestre-aker.oslo.kommune.no/getfile.php/bydel%20vestre%20aker%20\(BVA\)/Internett%20\(BVA\)/Dokumenter/infobrosjyre%20foreldre%20og%20koordinatorer%20til%20barn%20med%20funksjonsnedsettelse.pdf](http://www.bydel-vestre-aker.oslo.kommune.no/getfile.php/bydel%20vestre%20aker%20(BVA)/Internett%20(BVA)/Dokumenter/infobrosjyre%20foreldre%20og%20koordinatorer%20til%20barn%20med%20funksjonsnedsettelse.pdf) (Lesedato 02.04.2007).
- Bø, Inge (1995): *Barnet og de andre*. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs. Oslo : TANO A.S..
- Bø, Inge, Løge, Inger Kristine, Omdal, Heidi & Arlene A. Thorsen (2003): *Hva skjer ved overgangen barnehage – skole?* Tverrfaglig samarbeid rundt skolestart – teori og evaluering. Rapport II 2003, Senter for atferdsforskning. Stavanger : Høgskolen i Stavanger.
- Bø, Ingerid (2002): *Foreldre og fagfolk. Foreldrenes og samarbeidets vilkår*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Dalen, Monica (2006): *Kvalitative forskningstradisjoner*. Forelesning. Oslo : Institutt for spesialpedagogikk, 23.08.2006.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo : Forskningsetiske komiteer.
- Djupedal, Øystein (2006): *Inkluderende skole – politiske visjoner*. URL: <http://www.dep.no/kd/norsk/aktuelt/taler/minister/070021-990014/dok-nn.html> (Lesedato 12.03.2007).
- Foreldreutvalget for grunnskolen (2006): *Hva er en IOP?* URL: <http://www.foreldrenettet.no/cgi-bin/fug/imaker?id=400> (Lesedato 15.03.2007).
- Fuglseth, Kåre (2006): *Vitenskapsteori og hermeneutikk I*: Fuglseth, Kåre & Kjell Skogen (red): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo : Cappelen Akademisk forlag.

- Gelderblom, Saskia & Bjørgulv Høigaard (2003): *Individuell planlegging for mennesker med særskilte behov - overgangsutfordringer og individuelle overgangsplaner i Norge - en oversikt*. URL: <http://www.statped.no/nyUpload/Moduler/Statped/Enheter/Torshov/PDFdokumenter/Artikkel2%20-%20individuell%20planlegging.pdf> (Lesedato 22.01.2007).
- Holmberg, Jorun Buli & Erling Kokkersvold (1997): *Fra grunnskole til videregående skole – delrapport 1*. En kartlegging av PP-tjenestens arbeid i forhold til det spesialpedagogiske området i sammenheng med overgang grunnskole – videregående skole og elever med spesielle behov og elever med personlige og sosiale vansker. Oslo : Universitetet i Oslo.
- Holmberg, Jorun Buli & Erling Kokkersvold (1997): *Oppfølgingstjenesten og overgangen fra grunnskole til videregående skole – delrapport 2*. En kartlegging av oppfølgingstjenestens arbeid med elever med spesielle behov og elever med personlige og sosiale vansker, med vekt på samarbeidet med den sosialpedagogiske tjenesten (rådgivningstjenesten) i grunnskole og videregående skole. Oslo : Universitetet i Oslo.
- Holme, Idar M & Bernt K. Solvang (1996): *Metodevalg og metodebruk*. Oslo : TANO.
- Huseby kompetansesenter (2005): *Sakkyndig vurdering og enkeltvedtak*. URL: http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=20821 (Lesedato 03.01.2007).
- Johnsen, Grethe E. (2007): *Barn med spesielle opplæringsbehov*. URL: <http://www.uib.no/psyfa/studentinformasjon/Grunnfag/Grunnfag/Forelesningsnotater/johnsen/spesielle%20oppl%e6ringsbehov.ppt#258,2> (Lesedato 02.05.2007).
- Kokkersvold, Erling (1998): *Tilrettelegging av overgangen fra grunnskole til videregående skole for elever med vansker på det personlige og sosiale området med utgangspunkt i den sosial-pedagogiske tjenesten – delrapport 3*. Oslo : Universitetet i Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Ot.prp. nr. 36 (1996-97)*, Om lov om grunnskolene og den videregående opplæringa (opplæringslova). URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/19961997/Otprp-nr-36-1996-97-.html?id=158512> (Lesedato 19.03.2007).
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Stortingsmelding nr. 16...og ingen sto igjen*. Tidlig innsats for livslang læring. URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/Stmeld-nr-16-2006-2007-/3.html?id=441415> (Lesedato 15.01.2007).
- Kvale, Steinar (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo : Gyldendal Akademisk.
- Kvale, Steinar (2005): *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- LOV 1981-04-08 nr: 07: *Lov om barn og foreldre (barnelova)*. Oslo : Barne- og likestillingsdepartementet.

LOV 1998-07-17 nr. 61: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo : Kunnskapsdepartementet.

LOV 2000-04-14 nr 31: *Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven)*. Oslo : Justis- og politidepartementet.

Munkhaugen, Ellen (2003): *Kan de vanskelige overgangene bli gode?* Rapport fra en erfaringskonferanse for brukere. URL:
<http://www.statped.no/upload/Moduler/Statped/%c3%98verby-filer/brukerkonf2003.pdf> (Lesedato 14.12.2006).

Skogen, Kjell (2006): Case-forskning I: Fuglseth, Kåre & Kjell Skogen (red): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo : Cappelen Akademisk forlag.

Skogen, Kjell (2006): *Case - studie – design*. Forelesning. Oslo : Institutt for spesialpedagogikk, 15.11.2006.

Theie, Steinar & Reidun Tangen (2003): *Kvalitativ analyse og bruk av N6*. Oslo : Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring*. Regelverk, prosedyrer og prosesser. Oslo : GAN Grafisk AS..

Vettrhus, Bjarne & Terje Bjelland (2006): *"Dette gidder jeg ikke lærer"*. ADHD i skolen. Klepp Stasjon : Info Vest Forlag.

Wormnæs, Odd (1996): *Vitenskap, enhet og mangfold*. Oslo : Ad. Notam Gyldendal.

Wormnæs, Odd (2006): "Om forståelse, tolkning og hermeneutikk" I *Blandingskompendium SPED 4010, Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. Oslo : Universitetet i Oslo.

Yin, Robert K. (2003): *Case Study Research. Design and Methods*. London : Sage Publications.

OVERSIKT OVER VEDLEGG

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Intervjuguide for skolens ledelse - og lærere

Vedlegg 3: Intervjuguide for Pedagogisk-Psykologisk tjeneste (PPT)

Vedlegg 4: Tilråding fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Vedlegg 1

Lise Sæhle

Ole Vigsgt. 32 c

0366 Oslo

Oslo, 06.02.2007

Informasjonsskriv

I forbindelse med min mastergradsutdanning ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, gjennomfører jeg et prosjekt som omhandler hvordan skolene og skolens hjelpeapparat sammen kan bedre overgangen mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov. Hensikten med denne undersøkelsen er at den kan bidra til økt fokus og kunnskap om overgangsarbeid for elever som har spesielle behov, og dermed styrke skolenes arbeid med å tilrettelegge overganger.

Prosjektet vil bli utført av undertegnede med veiledning fra seniorrådgiver Anne-Lise Farstad ved Torshov kompetansesenter. Jeg benytter en kvalitativ forsknings- og metodetilnærming for å utføre en casestudie i to ordinære grunnskoler i Oslo, en barneskole og en ungdomsskole. I prosjektet har jeg fokus på skoler som har gode rutiner for overgangen mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov. I tillegg trekker jeg inn hvordan PPT kan bidra i dette overgangsarbeidet. Prosjektets tittel er følgende:

Hvordan få til en god overgang mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov?

Gjennom intervjuer ønsker jeg blant annet å få mer kunnskap om hvordan ledelsen og lærere fra barnetrinn og ungdomstrinn arbeider og samarbeider med overganger. I tillegg vil jeg se på samarbeidet skolen har med skolens hjelpeapparat. Her vil jeg blant annet foreta et intervju med en pedagogisk-psykologisk rådgiver i PPT. Videre vil jeg undersøke hvilke formelle og uformelle rutiner ved overgangsarbeid som

finnes på skolene. Jeg ønsker også å undersøke hvordan skolen trekker foresatte, til barn med spesielle behov, med i overgangsarbeidet.

Jeg vil både bruke båndopptaker og ta notater under intervjuene. Hvert intervju vil vare omtrent 45 – 60 minutter.

Det er frivillig å være med og man har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Data anonymiseres og opptakene slettes når prosjektoppgaven er ferdig, innen juni 2007.

Det er fint om du som informant skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og tar den med til intervjuet. Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på mobiltlf. 90850055, eller sende en e-post til per-saeh@online.no.

Prosjektet er behandlet av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og de tilrår at prosjektet gjennomføres (se vedlegg).

Med vennlig hilsen

Lise Sæhle

Ole Vigsst. 32c

0366 Oslo

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet. Jeg ønsker å stille til intervju.

Dato:.....

Signatur:.....

Samtykkeerklæringene vil av undertegnede bli samlet inn før intervjuene starter.

Vedlegg 2

Intervjuguide for skolens ledelse - og lærere

Kort om prosjektoppgaven:

I internasjonal forskning blir overganger beskrevet som en omfattende prosess. De omfatter ikke bare det enkelte barn og dets møte med en ny lærer, klassekamerater og nye rammefaktorer. Dette er en prosess hvor barn, familie, skole og samfunn samhandler over tid (Pianta et. al., 1999).

Overgangen mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet er et område som er relativt lite omtalt og utforsket. For mange elever innebærer overgangen til ungdomstrinnet blant annet nye klassekamerater, flere - og nye lærere å forholde seg til, en ukjent organiseringsform, høyere faglige krav og i mange tilfeller også ny skole på et nytt sted.

Prosjektoppgaven min vil dreie seg om hvordan skolen og skolens hjelpeapparat kan forberede overgangen mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov. En grundig forberedt overgang øker muligheten for at disse elevene møter et godt tilpasset opplæringstilbud på ungdomskolen. For denne elevgruppen er det som oftest ikke behov for å starte med "blanke ark" på neste opplæringsnivå, men å starte med god overlapping som sikrer kontinuitet i tilretteleggingen av opplæringen.

I denne prosjektoppgaven vil elever med spesielle behov begrense seg til å være elever som får spesialundervisning etter § 5.1.

Oppgavens arbeidstittel er følgende:

Hvordan få til en god overgang mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov.

1. Informasjon før intervjuet (briefing):

Formålet med intervjuet, bruken av båndopptaker, hvordan fremme lyd kvalitet og lignende, spørre om intervjupersonene har noen spørsmål før intervjuet begynner (Kvale, 2001).

2. Skolens rutiner og prosedyrer:

- Finnes det skriftlige prosedyrer på skolen vedrørende overgangsarbeidet mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov? Hvis ja, - hvilke?
- Hvilke muntlige prosedyrer har dere på skolen vedrørende overgangsarbeidet mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov?
- Er overgangsarbeidet mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov nedfelt i et handlingsprogram/en handlingsplan/et årshjul for skolen? Hvis ja, - hvordan er det nedfelt? Hvis nei, - hvorfor er det ikke nedfelt?

3. Skolens samarbeid med hjelpeapparatet:

- Kan dere beskrive hvordan skolen(e) samarbeider med Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i overgangsarbeidet mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov?
- Er det andre instanser enn PPT dere samarbeider med i overgangen mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov? Hvis ja,
 - hvilke andre instanser samarbeider dere med?
 - hvordan foregår dette samarbeidet?

4. Informasjon vedrørende eleven:

- Får kontaktlærer og andre lærere som er tilknyttet - en elev med spesielle behov, informasjon om denne elevens vansker og/eller diagnose? Hvis ja,
 - Hvem gir lærerne denne informasjonen? (for eksempel PPT, ledelsen, tidligere lærer, elevens foreldre)
 - Hva slags informasjon mottar lærerne? (for eksempel gjennomgang av elevens IOP, gjennomgang av sakkyndig vurdering, tilbud om kurs ved spesielle diagnoser)
 - Når mottar de denne informasjonen?

5. Foresattes rolle i skolens overgangsarbeid:

- Kan dere beskrive hvordan foresatte til barn med spesielle behov, er deltakende i forberedelsene av overgangen mellom barne- og ungdomstrinnet?

6. En god overgang mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet belyst ved et case:

Caset tar utgangspunkt i en elev som har fått og får spesialundervisning etter § 5.1.

- Kan dere konkret beskrive hva skolen har gjort i overgangsarbeidet for denne eleven?
 - Hvem samarbeidet skolen med?
 - Hvordan samarbeidet skolene seg imellom?

7. Evaluering av måloppnåelse:

- Dere har beskrevet hva skolen utøver og praktiserer i forhold til overgangsarbeidet for elever med spesielle behov – og gitt et konkret eksempel på en overgang som var god. Finnes det områder i forhold til

overgangsarbeidet på skolen som kan styrkes og forbedres? Hvis ja, – hvilke områder mener dere kan styrkes og forbedres?

- Hvordan går det med eleven, som dere beskrev i caset, på ungdomsskolen?

8. Informasjon etter intervjuet (briefing):

Intervjuet avrundes med at intervjueren oppsummerer noen av de viktigste punktene som har kommet frem i samtalen. Avrund med: Nå har jeg ikke flere spørsmål. Har dere noe dere vil spørre om før vi avslutter intervjuet? (Kvale, 2001)

Vedlegg 3**Intervjuguide for****Pedagogisk-Psykologisk tjeneste (PPT)****Kort om prosjektoppgaven:**

I internasjonal forskning blir overganger beskrevet som en omfattende prosess. De omfatter ikke bare det enkelte barn og dets møte med en ny lærer, klassekamerater og nye rammefaktorer. Dette er en prosess hvor barn, familie, skole og samfunn samhandler over tid (Pianta et. al., 1999).

Overgangen mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet er et område som er relativt lite omtalt og utforsket. For mange elever innebærer overgangen til ungdomstrinnet blant annet nye klassekamerater, flere - og nye lærere å forholde seg til, en ukjent organiseringsform, høyere faglige krav og i mange tilfeller også ny skole på et nytt sted.

Prosjektoppgaven min vil dreie seg om hvordan skolen og skolens hjelpeapparat kan forberede overgangen mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov. En grundig forberedt overgang øker muligheten for at disse elevene møter et godt tilpasset opplæringsstilbud på ungdomskolen. For denne elevgruppen er det som oftest ikke behov for å starte med "blanke ark" på neste opplæringsnivå, men å starte med god overlapping som sikrer kontinuitet i tilretteleggingen av opplæringen.

I denne prosjektoppgaven vil elever med spesielle behov begrense seg til å være elever som får spesialundervisning etter § 5.1.

Oppgavens arbeidstittel er følgende:

Hvordan få til en god overgang mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov.

1. Informasjon før intervjuet (briefing):

Formålet med intervjuet, bruken av båndopptaker, hvordan fremme lyd kvalitet og lignende, spørre om intervjupersonen har noen spørsmål før intervjuet begynner (Kvale, 2001).

2. PPT's rutiner og prosedyrer:

- Finnes det skriftlige prosedyrer for ansatte i PPT vedrørende deres deltakelse i overgangsarbeid for elever med spesielle behov i skolen? Hvis ja,- hvilke?
- Hvilke muntlige prosedyrer forekommer i PPT vedrørende deltakelse i overgangsarbeid for elever med spesielle behov i skolen?

3. PPT's samarbeid med skolene:

- Kan du beskrive hvordan PPT samarbeider med skolene i overgangsarbeidet mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov?

4. Informasjon vedrørende eleven

- Gir PPT kontaktlærer og andre lærere som er tilknyttet - en elev med spesielle behov, informasjon om denne elevens vansker og/eller diagnose? Hvis ja,

-Hva slags informasjon mottar lærerne? (for eksempel gjennomgang av elevens IOP, gjennomgang av sakkyndig vurdering, veiledning ved spesielle diagnoser)

-Når mottar de denne informasjonen fra PPT?

5. Foresattes rolle i overgangsarbeidet:

- Kan dere beskrive hvordan foresatte til barn med spesielle behov, er deltakende i forberedelsene av overgangen mellom barne- og ungdomstrinnet?

6. Evaluering av PPT's arbeid med overganger:

- Du har beskrevet hva PPT praktiserer i forhold til overgangsarbeidet i skolen for elever med spesielle behov. Finnes det områder i forhold PPT's deltakelse i overgangsarbeidet som kan styrkes og forbedres? Hvis ja, – hvilke områder mener du kan styrkes og forbedres?

7. Informasjon etter intervjuet (briefing):

Intervjuet avrundes med at intervjueren oppsummerer noen av de viktigste punktene som har kommet frem i samtalen. Avrund med: Nå har jeg ikke flere spørsmål. Har du noe du vil spørre om før vi avslutter intervjuet? (Kvale, 2001)

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Peer Møller Sørensen
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1072 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 12.01.2007

Vår ref: 15866/GT

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.12.2006. Meldingen gjelder prosjektet:

15866	<i>Hvordan kan overgangen mellom barne- og ungdomstrinnet i skolen forberedes for elever med ADHD, for at disse elevene skal møte et godt tilpasset opplæringstilbud?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Peer Møller Sørensen
Student	Lise Sæhle

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endringskjema>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/register/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2007 rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Geir Teigland

Kontaktperson: Geir Teigland tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Lise Sæhle, Ole Vigsgate 32 C, 0366 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarve@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning, NSD



Prosjektvurdering - Kommentar

15866

Førstegangskontakt forutsettes opprettet via skolens ledelse eller administrasjon.

Foresatte skal samtykke, sammen med barnet/ungdommen, om deltakelse i prosjektet.

I prosjektet registreres det opplysninger som er direkte (navn) og indirekte (stilling) identifiserende, det forutsettes at navn oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet i prosjektperioden.

Ved prosjektslutt 01.06.2007 anonymiseres datamaterialet ved at direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller omkodes (grovkategoriseres), lydopptak destrueres.